

**DIE IDENTIFISERING VAN KOMPONENTE VIR 'N BEGELEIDINGSPROGRAM VIR
HUGENOTE LAERSKOOL OM RESPEK AS LEWENSBEGINSEL TE VESTIG**

deur

CARLIEN NORTJE

Studentenommer: 4188 7956

Voorgelê ter gedeeltelike vervulling van die vereistes vir die graad

MAGISTER DIACONIOLOGIAE

RIGTING: SPELTERAPIE

aan die

UNIVERSITEIT VAN SUID-AFRIKA

STUDIELEIER: MEV. BEATRIX JANSEN VAN RENSBURG

FEBRUARIE 2011

VERKLARING

STUDENTENOMMER: 41887956

Hiermee verklaar ek dat “Die identifisering van komponente vir ’n begeleidingsprogram vir Hugenate Laerskool om respek as lewensbeginsel te vestig” my eie werk is, en dat ek alle bronne wat ek gebruik of aangehaal het deur middel van volledige verwysings aangedui en erken het.

.....
HANDTEKENING

(Carlien Nortje)

.....
DATUM

VERKLARING VAN TAALVERSORGER

Ek verklaar hiermee dat ek die redigering en proefleeswerk van die tesis, “Die identifisering van komponente vir ’n begeleidingsprogram vir Hugenote Laerskool om respek as lewensbeginsel te vestig” deur Carlien Nortje (studentenommer: 41887956), na die beste van my vermoë gedoen het en in navolging van die voorskrifte/riglyne vir verwysings soos saamgestel deur dr. HB Grobler (2010) vir die Instituut vir Kinder-, Jeug- en Familiestudies.

Aangesien die student reeds die dokumente wat in bylaes A tot J vervat is voor die tyd opgestel en uitgegee het, is dit onveranderd hierin opgeneem sonder redigering.

In die proses van taalversorging is daar daarna gestreef om die feite en standpunte van die student te respekteer en onveranderd weer te gee. Die taalversorger beskou alle inligting in hierdie tesis as konfidensieel en sal dit as sodanig hanteer.

.....

HANDTEKENING
(Eugenie Wiggins)

.....

DATUM

Redigering, proeflees, vertaling

Lid: PEG (Professional Editors' Group)

Tel: 021 873 0787

Sel: 083 308 8492

Fax2email: 086 535 9237

ewiggins@bainsford.co.za

BEDANKINGS

My opregte dank en waardering aan die volgende uitsonderlike persone:

Mev. Beatrix Jansen van Rensburg, my studieleier, vir haar waardevolle leiding, ondersteuning en aanmoediging.

Mev. Eugenie Wiggins vir die professionele taalversorging.

Die verskillende fokusgroepe se deelnemers wat die studie moontlik gemaak het. Dankie vir jul bereidwilligheid, tyd, eerlikheid en openheid. Sonder julle sou die studie nie moontlik gewees het nie.

My wonderlike gesin, verloofde en vriende vir jul volgehoue liefde, ondersteuning, aanmoediging en gebede. Julle het my deur hierdie studie gedra. Dankie Mamma vir die transkribering van en moeite met die fokusgroepe.

En dan alle eer aan my Hemelse Vader vir sy krag en genade elke tree van die studie:

Ek wil die Here loof, met alles wat in my is, wil ek sy heilige Naam loof.

Ek wil die Here loof en nie een van sy weldade vergeet nie. Dit is Hy

wat al my sondes vergewe, wat al my siekte genees, wat my red van

die graf en my met liefde en ontferming kroon, wat my die goeie in

oorvloed laat geniet, my die jeugdige krag van die arend skenk.

Psalm 103:1-5

OPSOMMING

Hugenote Laerskool het die behoefte uitgespreek aan 'n wetenskaplik gefundeerde begeleidingsprogram wat binne die kontekste van die geheelkindbenadering asook die Wellington-gemeenskap, respek as lewensbeginsel in die huidige leerplan insluit. Spesifieke komponente vir 'n begeleidingsprogram is deur middel van fokusgroep-byeenkomste (met behulp van 'n semi-gestruktureerde onderhoudskedule) vanuit die belangegroep/teikenpopulasie (ouers, opvoeders en leerders van Hugenote Laerskool, asook rolmodelle binne die gemeenskap) geïdentifiseer, ten einde hierdie behoefte aan te spreek.

Die teoretiese vertrekpunt van Kohlberg (1964, 1966, 1978, 1985) en die drie vlakke van morele ontwikkeling, was hier van toepassing. Die Gestaltperspektief en veldteorie het die paradigma vir die studie gevorm.

Vanuit die kwalitatiewe benadering is toegepaste navorsing met 'n verkennende en beskrywende aard gebruik om die bogenoemde komponente te identifiseer en te beskryf. Die instrumentele gevallestudiemetode is as navorsingstrategie benut. 'n Doelgerigte steekproefneming vanuit 'n nie-waarskynlikheidsteekproeftrekking is gedoen om die steekproef so te kies dat dit verteenwoordigend was van die teikenpopulasie.

Sleutel terme: Respek as lewensbeginsel; Gestaltbenadering; Veldteorie; Middelkinderjare; Morele ontwikkeling; Kwalitatiewe navorsing

ABSTRACT

Identifying the components of a guidance program for Huguenot Primary School to establish respect as life principle.

Huguenot Primary School expressed its need for a scientifically based programme which could be used to implement, within the context of the holistic approach and the community of Wellington, the principle of respect in the current curriculum. Specific components for a guidance programme have been identified by means of focus group meetings gathered from the target population (parents, educators and learners from Huguenot Primary School, and role models within the community).

The theoretical base of Kohlberg (1964, 1966, 1978, and 1985) and the three levels of moral development were applicable in this instance. The Gestalt perspective and field theory formed the paradigm of the study.

From the qualitative approach, applied research with an explorative and descriptive nature was used to identify and describe the above-mentioned components. The instrumental case study method was utilized as research strategy. A purposive test sample was done in order to compile a representative target population.

Key terms: Respect as Life Principle; Gestalt Approach; Field Theory; Middle Childhood; Moral Development; Qualitative Research

VERKLARING OOR TAALGEBRUIK

In die konteks van die studie word die manlike terme “hy” en “hom” gebruik om lomp stelwyses te vermy en nie om diskriminerend onderskeid tussen geslagte te maak nie.

LYS VAN FIGURE

Figuur 2.1: Kernfaktore wat die vlakke van morele ontwikkeling beïnvloed

LYS VAN TABELLE

Tabel 2.1: Stadiums van morele ontwikkeling teenoor kognitiewe ontwikkeling

Tabel 2.2: Vlakke en stadiums van morele redenering

Tabel 3.1: Samestelling van die verskillende fokusgroepe

Tabel 3.2: Fokusgroep met ouers

Tabel 3.3: Fokusgroep met rolmodelle

Tabel 3.4: Fokusgroep met opvoeders

Tabel 3.5: Fokusgroep met leerders

Tabel 4.1: Geïdentifiseerde kategorieë, temas en subtemas

Tabel 4.2: Geïdentifiseerde komponente vir 'n begeleidingsprogram om respek as lewensbeginsel te vestig

LYS VAN BYLAES

Bylaag A: Onderhoudskedule: ouers, rolmodelle en opvoeders

Bylaag B: Onderhoudskedule: leerders

Bylaag C: Etiekkomitee-aansoekvorm

Bylaag D: Inwilliging om deel te neem aan navorsing (ouers)

Bylaag E: Inwilliging om deel te neem aan navorsing (rolmodelle)

Bylaag F: Inwilliging om deel te neem aan navorsing (opvoeders)

Bylaag G en H: Inwilliging om deel te neem aan navorsing (leerders)

Bylaag I: Brief aan skoolhoof en beheerliggaam

Bylaag J: Kontrak tussen navorser en assistentnavorser

Bylaag K: Getranskribeerde onderhoud met ouers

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1: ALGEMENE INLEIDING TOT DIE STUDIE

1.1	INLEIDING	1
1.2	VOORAFSTUDIE EN RASIONAAL	1
1.3	PROBLEEMFORMULERING EN FOKUS	4
1.4	NAVORSINGSVRAAG	4
1.5	TEORETIESE RAAMWERK, DOELSTELLING EN DOELWITTE	5
1.5.1	Paradigma en teoretiese raamwerk	5
1.5.2	Doelstelling en doelwitte	5
1.6	NAVORSINGSONTWERP EN METODEDES	6
1.6.1	Navorsingsontwerp, soort navorsing en strategie	6
1.6.2	Navorsingsmetodologie, prosedure en werkswyse	7
1.6.2.1	Literatuurstudie	7
1.6.2.2	Universum, populasie en steekproef	8
1.6.2.3	Data-insameling	9
1.6.2.4	Data-analise	10
1.7	HOOFSTUKINDELING	11
1.8	DEFINIËRING VAN HOOFKONSEPTE	11
1.8.1	Respek as lewensbeginsel	11
1.8.2	Morele ontwikkeling	12

1.8.3	Middelkinderjare	12
1.8.4	Gestalt	12
1.8.5	Veldteorie	12
1.9	IMPAK VAN STUDIE	13
1.10	SAMEVATTING	13

HOOFSTUK 2: KONSEPTUELE RAAMWERK VANUIT DIE GESTALTBENADERING EN DIE ONTWIKKELING VAN RESPEK AS LEWENSBEGINSEL BINNE DIE MORELE ONTWIKKELING VAN DIE LAERSKOOLKIND

2.1	INLEIDING	14
2.2	GESTALTBENADERING	15
2.2.1	Gestalt	16
2.2.2	Holisme	17
2.2.3	Veldteorie	18
2.2.3.1	Veld	19
2.2.3.2	Organismiese omgewingsveld	20
2.2.4	Hier-en-noubeginsel	22
2.2.5	Kontak	23
2.2.6	Bewustheid	24

2.2.7	Organismiese selfregulering en homeostase	27
2.3	MIDDELKINDERJARE ONTWIKKELINGSFASE	28
2.3.1	Fisieke ontwikkeling	30
2.3.2	Kognitiewe ontwikkeling	31
2.3.3	Emosionele ontwikkeling	33
2.3.4	Sosiale en persoonlikheidsontwikkeling	35
2.3.5	Morele ontwikkeling	37
2.3.5.1	Kohlberg se teorie van morele redenering	38
2.3.5.2	Vlak 1: Prekonvensionele moraliteit	43
2.3.5.3	Vlak 2: Konvensionele moraliteit	44
2.3.5.4	Vlak 3: Postkonvensionele vlak	46
2.4	SAMEVATTING	47

HOOFSTUK 3: EMPIRIESE ONDERSOEK EN DIE ANALISERING VAN DATA

3.1	INLEIDING	48
3.2.	NAVORSINGSPROSES	48
3.2.1	Formulering van die probleem	48
3.2.2	Navorsingsbenadering	49
3.2.3	Tipe navorsing	49
3.2.4	Navorsingstrategie	49

3.3	NAVORSINGSMETODOLOGIE EN PROSEDURE	50
3.3.1	Literatuurstudie	50
3.3.2	Universum, populasie en steekproef	50
3.4	DATA-INSAMELING EN ANALISERING	52
3.4.1	Data-insameling	52
3.4.1.1	Etiese maatreëls van die studie	53
3.4.2	Data-analisering en verslaggewing van inligting	55
3.4.2.1	Beplanning vir data-opname	55
3.4.2.2	Data-insameling en voorlopige analise	55
3.4.2.3	Organisering van data	55
3.4.2.4	Deurlees van data	55
3.4.2.5	Identifisering van kategorieë, temas en patrone	56
3.4.2.6	Kodering van data	56
3.4.2.7	Ondersoek en evaluering van data	56
3.4.2.8	Alternatiewe verduidelikings	56
3.4.2.9	Skryf van verslag	56
3.5	BESPREKING VAN DATA SOOS VERKRY VANUIT DIE VERSKILLENDE FOKUSGROEPE	56
3.5.1	Fokusgroep Een	63
3.5.1.1	Kategorie 1: Respek as lewensbeginsel	63

3.5.1.2	Kategorie 2: Faktore wat 'n rol speel by die implementering van respek as lewensbeginsel	65
3.5.1.3	Kategorie 3: Die boublokke van respek	71
3.5.1.4	Kategorie 4: Moontlike strategieë om respek as lewensbeginsel te vestig	74
3.5.2	Fokusgroep Twee	76
3.5.2.1	Kategorie 1: Respek as lewensbeginsel	76
3.5.2.2	Kategorie 2: Faktore wat 'n rol speel by die implementering van respek as lewensbeginsel	77
3.5.2.3	Kategorie 3: Die boublokke van respek	79
3.5.2.4	Kategorie 4: Moontlike strategieë om respek as lewensbeginsel te vestig	84
3.5.3	Fokusgroep Drie	85
3.5.3.1	Kategorie 1: Respek as lewensbeginsel	86
3.5.3.2	Kategorie 2: Faktore wat 'n rol speel by die implementering van respek as lewensbeginsel	86
3.5.3.3	Kategorie 3: Die boublokke van respek	91
3.5.3.4	Kategorie 4: Moontlike strategieë om respek as lewensbeginsel te vestig	92

3.5.4	Fokusgroep Vier	93
3.5.4.1	Kategorie 1: Respek as lewensbeginsel	93
3.5.4.2	Kategorie 2: Faktore wat 'n rol speel by die implementering van respek as lewensbeginsel	95
3.5.4.3	Kategorie 3: Die boublokke van respek	98
3.5.4.5	Kategorie 4: Moontlike strategieë om respek as lewensbeginsel te vestig	100
3.6	SAMEVATTING	102

HOOFSTUK 4: GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

4.1	INLEIDING	104
4.2	EVALUERING: BEREIKING VAN DIE DOELSTELLING EN DOELWITTE	104
4.2.1	Doelstelling	104
4.2.2	Doelwitte	105
4.3	EVALUERING: DIE BEANTWOORDING VAN DIE NAVORSINGSVRAAG	106
4.3.1	Emosionele intelligensie	110
4.3.1.1	Bewustheid van eie en ander se gevoelens	110
4.3.1.2	Hantering van gevoelens en emosies	111
4.3.2	Versterking van verhoudings	112

4.3.2.1	Rol van verhoudings	112
4.3.2.2	Wedersydse respek en gelykheid	113
4.3.2.3	Positiewe versterking en positiewe voorbeeld	113
4.3.2.4	Erkenning van ander se waardigheid en selfrespek	114
4.3.3	Aanleer van positiewe kommunikasievaardighede	114
4.3.4	Vestiging van gesonde struktuur	114
4.3.5	Vestiging van 'n positiewe gesindheid	115
4.3.6	Ondersteuning en opleiding aan die ouerhuis	115
4.3.6.1	Oueraande, ouerforums en inligtingsaande	115
4.4	GELOOFWAARDIGHEID VAN DIE STUDIE	116
4.5	OPSOMMING VAN DIE HOOFSTUKKE	118
4.6	AANBEVELINGS	119
4.7	TEKORTKOMINGE VAN DIE STUDIE	121
4.8	VOORSTELLE VIR VERDERE NAVORSING	121
4.9	SAMEVATTENDE STELLING	122
BIBLIOGRAFIE		123
BYLAES		131

HOOFSTUK 1

ALGEMENE INLEIDING TOT DIE STUDIE

1.1 INLEIDING

Kinderontwikkeling word volgens Doherty en Hughes (2009:9) gedefinieer as die studie van verandering in kinders vanaf bevrugting tot volwassenheid as gevolg van ontwikkeling (rypwording volgens die genetiese plan) en leer (verandering as gevolg van ervaring). Die sosiokulturele konteks waarin kinders grootword en waar moraliteit gesetel is, het 'n ingewikkelde en diepgaande invloed op die ontwikkeling van die kind wat as 'n geheel en ook volledig as mens, funksioneer (Doherty & Hughes, 2009:12, 24). Dit impliseer dat die kind 'n komplekse wese is, met 'n intellek, 'n wil en emosies (De Witt & Voster, 2005:47). By die skool en tuis bring kinders al hul kompleksiteite en ervarings na elke situasie.

Hierdie studie fokus op die eerste stap van 'n proses wat binne 'n laerskool – as deel van die leerareas in die kurrikulum – gevolg kan word om respek as belangrike komponent in moraliteitsontwikkeling by die laerskoolkind te vestig.

1.2 VOORAFSTUDIE EN RASIONAAL

Die ontwikkeling van respek as lewensbeginsel vorm deel van morele ontwikkeling en kan as 'n komponent van identiteitsvorming by die kind in die middelkinderjare beskou word (Murray Thomas, 1992; Gouws, Kruger & Burger, 2000; Louw & Louw, 2007). Respek is die inagneming en erkenning van 'n ander se gevoelens, behoeftes en waardes (Farid, 2005).

Die skool kan beskou word as die grootste en mees toepaslike konteks vir die kind in die middelkinderjare waar blootstelling aan sosiokulturele aspekte gebied word. Dit is juis binne hierdie sosiokulturele konteks waar die beginsel van respek oorgedra kan word. Dit is egter 'n ingewikkelde proses en beïnvloed die ontwikkeling van die kind

wat as 'n geheel en volledig as mens moet kan funksioneer (Doherty & Hughes, 2009:12, 24).

Die holistiese benadering spreek alle aspekte van die sosiokulturele omgewing waarin die kind leef, sinvol aan (Schickedanz in Doherty & Hughes, 2009:16). Daar word in ontwikkelingsterme hierna verwys as die geheelkindbenadering omrede ontwikkeling in verskillende areas plaasvind en nie onafhanklik van mekaar staan nie. Ontwikkeling in een area het dus 'n direkte invloed op ontwikkeling in 'n ander area (Gouws *et al.*, 2000:5). Morele ontwikkeling – met die spesifieke klem op die ontwikkeling van respek as lewensbeginsel – kan dus nie losgemaak word van die kind se totale ontwikkeling nie. 'n Sterk sin vir identiteit en 'n gevestigde grondslag geskoei op respek vir die self en vir ander, is van kardinale belang om 'n persoonlike waardestelsel binne 'n wêreld met botsende waardes te vestig terwyl morele besluite geneem moet word waarin die kind keuses uitoefen watter waardes reg of verkeerd is (Gouws *et al.*, 2000:95; Louw & Louw, 2007:267). Vanuit bestaande navorsing en literatuur (Ward, 2004; Mariaye, 2005) word bevestiging ontvang dat opvoedkundige personeel bewus gemaak moet word van die kind in die middelkinderjare se holistiese ontwikkeling, met spesifieke klem op die morele ontwikkeling.

Volgens Kohlberg (1964, 1966, 1978, 1985) beweeg kinders deur verskillende stadiums van morele ontwikkeling, gebaseer op kognitiewe ontwikkeling en relevante sosiale ervaring. Indien respek as lewensbeginsel nie reeds op 'n vroeë ouderdom by die kind geïnternaliseer word nie, ontbreek die vermoë om tussen reg en verkeerd te onderskei en kan kinders nie hul gedrag volgens positiewe lewensbeginsels rig nie (Louw & Louw, 2007:267). Dit kan moontlik tot negatiewe gedrag soos boeligedrag, diefstal en vandalisme lei (Murray Thomas, 1992:499; Gouws *et al.*, 2000:101) – 'n probleem waarmee opvoeders, veral in laerskoolverband, gekonfronteer word.

Die Hugenote Laerskool se visie, *Waar Elke Kind Toegerus Word Vir Die Lewe*, fokus op die geheelkindbenadering juis om probleemgedrag en aanpassingsprobleme van leerders binne die skool te probeer bestuur en hok te slaan. Die ouers van Hugenote Laerskool het vroeg in 2007 die behoefte uitgespreek dat respek as lewensbeginsel

by leerders tuisgebring moet word en hul bekommernis uitgespreek oor die wyse waarop kinders binne die konteks van gesinstrukture respek aan mekaar, aan maats, lede van die gemeenskap en aan ouers betoon. Dit het duidelik geword dat 'n tema soos die vestiging van respek as lewensbeginsel, 'n gesamentlike poging tussen die gesin, skool en die gemeenskap behoort te wees, aangesien kinders se morele redenering en gedrag beïnvloed word deur verhoudinge binne die gesin en portuurgroep asook die ontwikkeling van empatie (Murray Thomas, 1992:498) wat weer gesonde inskakeling in die gemeenskap bewerkstellig. Die Instituut vir Kinder-, Jeug- en Familiestudies is genader om 'n begeleidingsprogram te ontwikkel waarmee die leerders op 'n nie-bedreigende, gemaklike en veilige manier aan temas bekend gestel kan word wat respek as lewensbeginsel sal vestig.

In voorafstudie en literatuursoektogte (Eisenberg, 1986; Murray Thomas, 1992:497-506; Yontef, 1993:294; Philippson, 2001; Louw & Louw, 2007:272) het dit geblyk dat die ontwikkeling van respek as deel van die totale morele ontwikkeling van die kind, in noue wisselwerking is met die omgewing waarbinne hierdie kind funksioneer. In Gestaltermine word daar na die veld verwys as die interne wêreld van die mens (vir die doeleindes van die studie, die laerskoolkind), die eksterne wêreld/omgewing en die ewigveranderende verhouding tussen hierdie twee wêreldes (Philippson, 2001:13-14; Joyce & Sills, 2006:24). Die gemeenskap waarin die kind groot word, is dus deel van sy veld (Yontef, 1993:294; Barber, 2006:18).

Morele waardes en standaarde verskil van kultuur tot kultuur en gemeenskap tot gemeenskap (Louw & Louw, 2007:267). Hieruit word afgelei dat 'n bepaalde gemeenskap 'n skool waarbinne kinders groei, ontwikkel en leer, mag dikteer en beïnvloed in terme van die uitleef van respek as lewensbeginsel. Ten einde balans te vind en 'n bydrae te lewer, is interaksie tussen gemeenskap en skool onafwendbaar (Yontef, 1993:306). Hierdie interaksie tussen die gemeenskap en skool en dit wat binne die gemeenskap as belangrik beskou word, was 'n sinvolle vertrekpunt vir hierdie navorsing. Hierdie studie wou daarom komponente vir 'n begeleidingsprogram vir Hugenote Laerskool, wat respek as lewensbeginsel by leerders sal vestig, vanuit

die Wellington-gemeenskap identifiseer. Dit kan dus as 'n eerste stap in die daarstelling van só 'n program vir Hugenote Laerskool beskou word.

Sover bekend, is daar geen program of riglyn vanuit die Gestaltbenadering wat respek as lewensbeginsel by leerders aanspreek en vestig nie. Bestaande navorsing (Ward, 2004:v) is reeds gedoen om kinders in die middelkinderjare se bewustheid ten opsigte van lewensvaardighede in die skoolopset aan te spreek, maar daar word geen lig gewerp op die vestiging van respek nie, en daar word ook nie probeer om hierdie lewensvaardighede óf respek as lewensbeginsel in die huidige leerplan in te sluit nie.

1.3 PROBLEEMFORMULERING EN FOKUS

Hugenote Laerskool het die behoefte uitgespreek aan 'n wetenskaplik gefundeerde begeleidingsprogram wat binne die kontekste van die geheelkindbenadering asook die Wellington-gemeenskap, respek as lewensbeginsel in die huidige leerplan insluit. Dit was belangrik dat spesifieke komponente vir 'n begeleidingsprogram vanuit belangegroepes (ouers, opvoeders, leerders van Hugenote Laerskool asook rolmodelle binne die gemeenskap) geïdentifiseer word, ten einde hierdie behoefte te kon aanspreek. Kennis oor watter komponente relevant sou wees tot die Wellington-gemeenskap en van toepassing is vir só 'n program, het ontbreek en is as probleem vir die studie afgebaken. Hierdie studie het dus hierdie kennisleemte aangespreek.

1.4 NAVORSINGSVRAAG

Die navorsingsvraag fokus op wat bestudeer gaan word en lei die navorser na die doel en fokus van die studie (Fouché & De Vos, 2005:100; Maree, 2007:3). Die volgende navorsingsvraag is vir die doeleindes van die studie geformuleer: *Uit watter komponente moet 'n begeleidingsprogram vir Hugenote Laerskool bestaan om respek as lewensbeginsel by leerders te vestig?*

1.5 TEORETIESE RAAMWERK, DOELSTELLING EN DOELWITTE

1.5.1 Paradigma en teoretiese raamwerk

Die paradigma is die lens waardeur die navorser na die wêreld en navorsing kyk (Maree, 2007:48). Die Gestaltperspektief en veral die veldteorie (Yontef, 1993; Philippson, 2001; Woldt & Toman, 2005; Barber, 2006; Joyce & Sills, 2006) het die paradigma vir hierdie studie gevorm en die fokus was op die persoon in totaliteit wat gedurig in interaksie is met die omgewing of veld (Yontef, 1993:323; Philippson, 2001:13-14; Latner in Woldt & Toman, 2005:44; Joyce & Sills, 2006:24). Die konsep veld was belangrik aangesien die identifisering van die komponente vir 'n begeleidingsprogram vir Hugenote Laerskool juis wou fokus op die perspektief van die individu (laerskoolkind) in die gemeenskap.

Respek as lewensbeginsel word gevestig binne die morele ontwikkeling van die kind. Die teoretiese vertrekpunt van Kohlberg (1964, 1966, 1978, 1985) en die drie vlakke van morele ontwikkeling naamlik die prekonvensionele, konvensionele en post-konvensionele vlak, was hier van toepassing (Kohlberg, 1992:496-514). Die prekonvensionele vlak (Vlak 1) is kenmerkend van veral die middelkinderjare, maar sekere Vlak 2-redenering is ook reeds teenwoordig. Vir die doel van die studie is daar op die eerste twee vlakke gefokus, aangesien laerskoolkinders hulself in die middelkinderjare-fase bevind (Kohlberg in Louw *et al*, 1998:466; Louw & Louw, 2007:267).

1.5.2 Doelstelling en doelwitte

Die primêre doel (Fouché & De Vos, 2005:104) van die studie was die identifisering van komponente vir 'n begeleidingsprogram vir Hugenote Laerskool om respek as lewensbeginsel by die leerders te vestig.

Die doelwitte (Fouché & De Vos, 2005:107) was die stappe wat geneem is ten einde die doelstelling te bereik. Die volgende doelwitte het die studie gerig:

- ❖ Die daarstelling van 'n konseptuele raamwerk deur die volgende teoretiese konsepte te verken en te beskryf:
 - die veld binne die Gestaltteorie (Yontef, 1993; Philippson, 2001; Barber, 2005; Woldt & Toman, 2006; Joyce & Sills, 2006; Kirchner, 2007)
 - teorie van Kohlberg en die ontwikkeling van respek as lewensbeginsel (Murray Thomas, 1992, 2003; Louw *et al*, 1998; Louw & Louw, 2007; Shaffer & Kipp, 2007)
 - ontwikkeling van respek as lewensbeginsel binne die morele ontwikkeling van die laerskoolkind (Murray Thomas, 1992, 2003; Louw & Louw, 1998, 2007; Gouws *et al*, 2000; Shaffer & Kipp, 2007; Doherty & Hughes, 2009).
- ❖ Die insameling van data deur middel van fokusgroepe waarbinne relevante komponente vir 'n begeleidingsprogram vir Hugenote Laerskool geïdentifiseer kon word. Fokusgroepe is geselekteer vanuit die ouers, opvoeders en leerders van Hugenote Laerskool, asook rolmodelle (persone wat toonaangewend is ten opsigte van die uitlewing van respek binne die gemeenskap) en goeddeurdagte, oop vrae is vanuit die literatuurstudie saamgestel.
- ❖ Die analisering en verifiëring van inligting aan die hand van bestaande literatuur en identifisering van moontlike temas en subtemas ten opsigte van die komponente vir 'n begeleidingsprogram.
- ❖ Gevolgtrekkings en aanbevelings ten opsigte van komponente wat toepaslik is vir 'n begeleidingsprogram vir Hugenote Laerskool wat respek as lewensbeginsel sal vestig.

1.6 NAVORSINGSONTWERP EN METODEDES

1.6.1 Navorsingsbenadering, soort navorsing en strategie

Kwalitatiewe navorsing beskryf en verduidelik die aard van bestaande sosiale verskynsels (McRoy in Fouché & Delpont, 2005:74). Dit word as 'n aangewese

benadering beskou vir navorsing wat gerig is op 'n diepte-onderzoek ten opsigte van kompleksiteite en prosesse van die sosiale verskynsel (McRoy in Fouché & Delpont, 2005:74). Vanuit die **kwalitatiewe benadering** is komponente vir 'n begeleidingsprogram wat respek as lewensbeginsel by die laerskoolkind vestig, geïdentifiseer. Gevolgtrekkings en aanbevelings ten opsigte van komponente wat tuishoort in 'n begeleidingsprogram spesifiek vir Hugenate Laerskool is na afloop van die studie gemaak. **Toegepaste navorsing** (Babbie, 2007:25; Maree, 2007:9) met 'n **verkennende** en **beskrywende aard** (Babbie, 2007:88) is gebruik om die bogenoemde komponente te identifiseer (verken) en te beskryf.

Gevallestudie as **navorsingstrategie** is benut (Creswell in Fouché, 2005:272; Babbie, 2007:87) en is die verkenning of in-diepte analisering van 'n afgebakende sisteem (Creswell in Fouché, 2005:272; Babbie, 2007:298). Die **instrumentele gevallestudiemetode** (Mark in Fouché, 2005:272) wat fokus plaas op begripsontwikkeling van die sosiale verskynsel (die verstaan van respek as lewensbeginsel binne die Wellington-gemeenskap), is gevolg. Die gevallestudie het die belangegroepe van die ouers, die skool, leerders en breër gemeenskap ingesluit.

1.6.2 Navorsingsmetodologie, prosedure en werkswyse

1.6.2.1 Literatuurstudie

Die volgende bronne is benut om die literatuurstudie uit te voer: Wetenskaplike boeke, joernaalartikels, navorsingsverhandelinge en die wêreldwye webwerf (Fouché & Delpont, 2005:127-129).

'n In-diepte literatuurstudie aan die hand van 'n konseptuele raamwerk is binne hierdie studie benut (Strydom, 2005:206) om die volgende konsepte te verken en daarna met empiriese data geïntegreer:

- die veld binne die Gestaltteorie (Yontef, 1993; Woldt & Toman, 2005; Barber, 2006; Joyce & Sills, 2006; Kirchner, 2007)

- teorie van Kohlberg (Murray Thomas, 1992, 2003; Louw *et al*, 1998; Louw & Louw, 2007)
- die ontwikkeling van respek as lewensbeginsel binne die morele ontwikkeling van die laerskoolkind (Murray Thomas, 1992, 2003; Louw & Louw, 1998, 2007; Gouws *et al*, 2000; Doherty & Hughes, 2009).

1.6.2.2 Universum, populasie en steekproef

Die **universum** (Arkava & Lane in Strydom, 2005:193) vir die studie was die Wellington-gemeenskap. Die **populasie** (Arkava & Lane in Strydom, 2005:193; Babbie, 2007:111) wat die studie afgebaken het, het die *ouers, opvoeders* en *leerders* van Hugenote Laerskool, asook *rolmodelle* binne die breër Wellington-gemeenskap ingesluit. Die **kriteria vir insluiting** by die studie was die volgende:

- ❖ **ouers** van ingeskrewe leerders (beide geslagte kinders) wat Afrikaans of Engels as huistaal het
- ❖ **opvoeders** van Hugenote Laerskool
- ❖ ingeskrewe **leerders** (beide geslagte) van Hugenote Laerskool
- ❖ **rolmodelle** binne die Wellington-gemeenskap, soos aangedui is deur die kollektiewe diskoers (Ellingson, 1995:100-144; Shum & Selvin, 2000) deur lukraak inwoners van die gemeenskap persoonlik of telefonies te nader met die oop vraag: “*Wie is volgens jou toonaangewend ten opsigte van die uitlewing van respek binne die gemeenskap?*” Inwoners is gekontak totdat dieselfde antwoord herhaaldelik verkry is. Die kollektiewe diskoers dui aan dat die volgende rolmodelle toonaangewend is ten opsigte van die uitlewing van respek binne die gemeenskap, naamlik:
 - predikante
 - jeugwerkers

- lede van SAPD (wetstoepassers)
- hoof van die jeugsorgsentrum
- leiers binne kultuurorganisasies (Junior Rapportryers en Jong Dames Dinamiek)
- maatskaplike werkers en sielkundiges
- jeugleiers van Junior Stadsraad en die Voortrekkers.

'n **Doelgerigte steekproefneming** (Arkava & Lane in Strydom, 2005:194; Babbie, 2007:183-186) vanuit 'n **nie-waarskynlikheidsteekproeftrekking** (Arkava & Lane in Strydom, 2005:194; Babbie, 2007:183-186) is gedoen om die steekproef so te kies dat dit verteenwoordigend was van die teikenpopulasie (Arkava & Lane in Strydom, 2005:194; Fouché & Delport, 2005:82; Babbie, 2007:183-186).

1.6.2.3 Data-insameling

Data word ingesamel om sodoende inligting rakende die probleem te bekom (De Vos, 2005a:397). Aangesien die wisselwerking tussen die skool (ouers, opvoeders en leerders) en die gemeenskap belangrik is in die verstaan en uitlewing van respek as lewensbeginsel, is **fokusgroepe** (Greenbaum, 1998; Neuman, 2000; Greeff, 2005:299-303; Babbie, 2007:308-309; Maree, 2007:90-92) as kontakmetode benut om inligting vanuit die teikenpopulasie in te samel. Ouers, opvoeders, leerders en rolmodelle is in vier afsonderlike fokusgroepe verdeel. Deur gebruik te maak van goeddeurdagte, oop vrae (Greeff, 2005:303) het deelnemers hul gevoelens, opinies, persepsies en ervarings van die afgebakende probleem (uitlewing van respek as lewensbeginsel) gedeel en bespreek. Toepaslike vrae is saamgestel vanuit die literatuurstudie wat die empiriese ondersoek voorafgegaan het (Bylae A & B). Veldnotas (Greeff, 2005:298) en waarneming (Greeff, 2005:284) is ook benut, terwyl 'n diktafoon gebruik is om die besprekings vas te lê. 'n Assistentnavorsers het die diktafoon hanteer sodat die navorsers al haar aandag op die groep kon fokus. Fokusgroepe het by verskillende lokale bymekaar gekom.

Binne hierdie gevallestudie is daar dus van meer as een fokusgroep gebruik gemaak om data in te samel. Daar word aanvaar dat verskeie vorme van data-insameling deur middel van kristallisatie (Maree & Van der Westhuizen, 2007:40) die geldigheid en vertrouenswaardigheid van die studie verhoog.

1.6.2.4 Data-analise

Data-analise is die proses waarin orde, struktuur en betekenis aan die ingesamelde data gegee word (De Vos, 2005:333). Creswell se analitiese spiraal (in De Vos, 2005:334) is gebruik om data te ontleed deur die diktafoonbande te transkribeer, en die veldnotas en waarneming te organiseer en in kategorieë, temas en subtemas te verdeel. Sintese van hierdie data is aan die hand van die paradigmitiese perspektief met literatuur gekontroleer.

Etiese aspekte soos uiteengesit is in die Etiek-aansoekvorm (Bylaag C), was van toepassing op hierdie studie. Alle betrokke partye het toestemming verleen tot die studie (Bylae D, E, F, G en H). Die rol van die assistentnavorsers is aan die deelnemers verduidelik en mondelinge toestemming is van al die deelnemers ontvang dat die assistentnavorsers die diktafoon tydens die byeenkomste mag hanteer. 'n Kontrak om konfidensialiteit te verseker, is deur die navorsers en assistentnavorsers onderteken (Bylaag J).

Die model van Lincoln en Guba (1985:290) in De Vos (2005:336-339) is verder as vertrouenswaardigheidstrategie vir hierdie navorsing benut. Die bestudering van 'n tema of temas wat deur middel van versadigingspunt herhaaldelik vanuit fokusgroepe na vore kom, asook triangulering het die **geloofwaardigheid** van die studie verhoog. Die doel van hierdie navorsing was nie om die resultate na die breër samelewing te veralgemeen nie, maar om begrip te ontwikkel vir die behoeftes van een spesifieke laerskool. Deur gebruik te maak van doelgerigte steekproefneming en duidelik verklaarbare steekproefkriteria is die **oordraagbaarheid** van die studie versterk. Alhoewel kwalitatiewe navorsing nie ruimte laat vir veralgemening nie, kon die mate van oordraagbaarheid ten opsigte van die konteks en dit wat nagevors is die vertrouenswaardigheid versterk. Ten einde **vertroue** te bewerkstellig, moes die

navorsing 'n konsekwentheid in resultate en gevolgtrekkings toon. Data is dus deurlopend gekontroleer en nagegaan ten einde te bepaal of afleidings die werklike aard van die probleem reflekteer. Deur te steun op die integrering van bestaande literatuur het die navorser 'n ondersoekende aard in die proses ingebou.

1.7 HOOFSTUKINDELING

Hoofstuk Een: Dien as algemene inleiding en uiteensetting van die studie.

Hoofstuk Twee: Literatuurstudie: Die konseptuele raamwerk waarbinne die teoretiese raamwerk (Gestaltbenadering met klem op die veldteorie en holisme) en ander relevante konsepte soos morele ontwikkeling bespreek word.

Hoofstuk Drie: Empiriese ondersoek: Beskrywing van die proses en bevindinge vanuit die empiriese navorsing.

Hoofstuk Vier: Gevolgtrekkings en aanbevelings na afloop van die voltooiing van die navorsingsproses.

1.8 DEFINIËRING VAN HOOFKONSEPTE

Ten einde duidelikheid oor belangrike konsepte te verkry, word die hoofkonsepte van die studie vervolgens kortliks gedefinieer. Hierdie konsepte word in hoofstuk twee breedvoerig bespreek.

1.8.1 Respek as lewensbeginsel

Soos vroeër genoem, kan respek gedefinieer word as die inagneming en erkenning van 'n ander se gevoelens, behoeftes en waardes (Farid, 2005). Odendal en Gouws (2005:933) sluit hierby aan as hul na respek verwys as “eerbied, ontsag, agting”. “Our understanding of childhood grows from experience and study” (Doherty & Hughes, 2009:62). Vanuit die navorser se praktykervaring as maatskaplike werker by twee ander laerskole is dit duidelik dat daar 'n leemte bestaan in die aanleer en vestiging van respek as beginsel by laerskole wanneer daar na die kinders se gedrag en houding teenoor mekaar, die onderwysers en ouers gekyk word. Binne die vak

lewensoriëntering word daar aan die tema van respek geraak, maar dis nie genoeg om dit as lewensbeginsel te integreer nie. Dit is belangrik dat respek as tema reeds in die grondslagfase gevestig en geïntegreer word sodat dit reeds op 'n vroeë ouderdom geïnternaliseer kan word ten einde 'n lewenswyse te raak en nie net aangeleerde gedrag ter wille van die leerproses nie.

1.8.2 Morele ontwikkeling

Moraliteit verwys na “'n stel beginsels wat individue in staat stel om tussen reg en verkeerd te onderskei” (Louw & Louw, 2007:267). Morele ontwikkeling kan gedefinieer word as die proses waar kinders die reëls en verwagtinge van die samelewing aanneem en internaliseer en 'n begrip vir reg en verkeerd ontwikkel (Dwyer & Scampion in Doherty & Hughes, 2009:405; Murray Thomas, 2005:429).

1.8.3 Middelkinderjare

Die tydperk van ongeveer die sesde tot die twaalfde lewensjaar staan bekend as die middelkinderjare (Louw *et al*, 1998:326; Papalia, Olds & Feldman, 2002:297; Louw & Louw, 2007:214). Die laerskoolkind bevind homself in dié ontwikkelingsfase.

1.8.4 Gestalt

Die konsep Gestalt, 'n Duitse woord wat patroon of konstellasië beteken, word deur Clarkson (1981:1) beskryf as: “It embraces such a variety of concepts: the shape, the pattern, the whole form, the configuration. It connotes the structural entity which is both different from and much more than the sum of its parts.” Volgens die navorser kan Gestalt dus beskou word as 'n geheel of totaliteit, waarvan die som meer is as die dele waaruit dit bestaan, wat oor 'n sekere mate van struktuur beskik en wat as geheel herkenbaar bly, solank die verhouding tussen die dele bly voortbestaan.

1.8.5 Veldteorie

Die bogenoemde siening dat 'n persoon as geheel in voortdurende wisselwerking met sy omgewing funksioneer, word volgens Woldt en Toman (2005:42-62) bespreek as die veldteorie. Die veld omvat volgens die navorser alle interafhanklike faktore wat op

'n bepaalde moment 'n invloed op die kind se lewensgedrag, dus moet die kind se gedrag, houding en verstaan van respek as lewensbeginsel in die konteks van sy veld of omgewing (dit sluit onder andere sy gesin, skool, gemeenskap en kultuur in) gesien word, aangesien hierdie komponente sy gedrag, houding en verstaan beïnvloed, terwyl hy ook self weer 'n invloed daarop uitoefen.

1.9 IMPAK VAN STUDIE

Hierdie studie is doelgerig ontwikkel vir 'n spesifieke skool (Hugenote Laerskool) wat binne 'n spesifieke omgewing, 'n spesifieke behoefte uitgespreek het. Met hierdie studie wou die navorser vanuit die skool en gemeenskap komponente identifiseer wat sal tuishoort binne so 'n begeleidingsprogram, ten einde respek as lewensbeginsel te vestig. Die skool kan die geïdentifiseerde komponente gebruik om 'n begeleidingsprogram saam te stel ten einde dit as deel van die kurrikulum van lewensoriëntering te implementeer wat respek as lewensbeginsel by die laerskoolkind sal vestig.

1.10 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die navorsingsmetodologie vir die studie bespreek. Die motivering vir die keuse van die onderwerp, sowel as die probleemformulering, fokus, doelstelling en doelwitte van die studie is ingesluit. 'n Raamwerk van die navorsingsvraag, navorsingsbenadering, tipe navorsing en navorsingsprosedure is kortliks bespreek. Die geldigheid van die navorsing en die etiese aspekte is hierby ingesluit. Ten slotte is hoofkonsepte gedefinieer wat in die volgende hoofstuk bespreek sal word.

HOOFSTUK 2

KONSEPTUELE RAAMWERK VANUIT DIE GESTALTBENADERING EN DIE ONTWIKKELING VAN RESPEK AS LEWENSBEGINSEL BINNE DIE MORELE ONTWIKKELING VAN DIE LAERSKOOKIND

2.1 INLEIDING

Binne kwalitatiewe navorsing word daar nie probeer om sosiale verskynsels te verklaar of te omskryf nie, maar eerder om dit te beskryf en die aard van die bestaande sosiale verskynsels te verduidelik (McRoy in Fouché & Delpont, 2005:75). Fouché en Delpont (2005:75) stem hiermee saam wanneer hulle die doel van kwalitatiewe navorsing definieer as om gedetailleerde beskrywings van die sosiale realiteit te maak. Dit is 'n holistiese benadering wat konsentreer op die verhoudings tussen elemente. Dus word die waarde van die sosiale konteks beklemtoon ten einde die sosiale wêreld beter te verstaan. Die laerskookind sal dus vanuit 'n holistiese benadering nagevors word, met spesifieke klem op die kind se verhouding met sy veld en die verhoudings binne sy veld.

Mouton (2002:184,186) meld dat navorsers in die sosiale wetenskappe daarna streef om mense te verstaan in terme van hul eie definisies of beskrywings van hul wêreld. Die sosiale wetenskappe word dus deur konsepte beskryf. In kwalitatiewe navorsing word die relevante konsepte in die sosiale veld wat verken word, omskryf en dan geïntegreer in die konstrakte van die wêreld van wetenskap (Mouton, 2002:186). Die navorser sal probeer om die laerskookind in terme van die kind se eie verstaan van sy wêreld te verstaan.

Hierdie hoofstuk dien as 'n konseptuele raamwerk waarin die teoretiese raamwerk vir die studie asook ander relevante konsepte bespreek word. Die teoretiese raamwerk waardeur die navorser na die inhoud van die studie kyk en waarvolgens die rigting van die studie aangedui word, is die Gestaltbenadering met spesifieke klem op holisme, die veldteorie en die hier-en-noubeginsel. Dit dien dan ook as die paradigma en lens

waardeer die navorser na die wêreld en navorsing kyk (Maree, 2007:48). In hierdie hoofstuk is dit dus nodig om die Gestaltbenadering met spesifieke klem op holisme en die veldteorie te omskryf ten einde 'n oorsig te verkry van hoe die laerskoolkind in sy omgewing inpas en funksioneer.

Hierna word respek as lewensbeginsel binne die morele ontwikkeling van die laerskoolkind verken en beskryf ten einde komponente vir 'n begeleidingsprogram te identifiseer vanuit die data wat tydens die empiriese studie ingesamel is. Hierdie komponente sal daarna met die literatuur in hierdie hoofstuk in perspektief gebring word.

Binne hierdie hoofstuk sal daar van historiese bronne gebruik gemaak word om sekere beginsels en teorieë te definieer en te bespreek aangesien hierdie bronne deur die grondleggers van die Gestaltbenadering geskryf is. Resente bronne sal historiese bronne aanvul sodat 'n omvattende studie gedoen kan word.

2.2 GESTALTBENADERING

Fritz Perls is volgens Blom (2004:8), Woldt en Toman (2005:42) asook Clarkson en Mackewn (2006:x), die vader van die teoretiese Gestaltbenadering. Fritz Perls, Ralph Hefferline en Paul Goodman se boek, *Gestalt Therapy: Excitement and Growth in the Human Personality* (1951), word as die vertrekpunt vir enige kontemporêre Gestaltteoretikus beskou (Woldt & Toman, 2005:42).

Om respek as lewensbeginsel binne die morele ontwikkeling van die laerskoolkind aan die hand van die teoretiese raamwerk, die Gestaltbenadering met spesifieke klem op holisme, die veldteorie, die hier-en-noubeginsel, kontak, bewustheid, organismiese selfregulering en homeostase te bespreek, vorm die belangrikste konsepte in hierdie benadering dus 'n belangrike vertrekpunt. 'n Beter begrip oor die Gestaltkonsepte word vereis om menslike funksionering vanuit die Gestaltbenadering te kan bestudeer.

2.2.1 Gestalt

In die Gestaltbenadering is die fokus op konkrete en spesifieke individue, situasies en gebeurtenisse wat binne hul omgewingskontekste gesien word (Crocker & Philippson, 2005:66). Die konsep Gestalt, 'n Duitse woord wat patroon of konstellasie beteken, word deur Clarkson (1981:1) beskryf as: "It embraces such a variety of concepts: the shape, the pattern, the whole form, the configuration. It connotes the structural entity which is both different from and much more than the sum of its parts." English en English (1958:2753) beskryf Gestalt as "a form, a configuration or a totality that has, as a unified whole, properties which cannot be derived by summation from the parts and their relationships. It may refer to physical structures, to physiological and psychological functions, or to symbolic units".

Volgens die navorser kan Gestalt dus beskou word as 'n geheel of totaliteit, waarvan die som meer is as die dele waaruit dit bestaan, wat oor 'n sekere mate van struktuur beskik en wat as geheel herkenbaar bly, solank die verhouding tussen die dele bly voortbestaan. Die individu is voortdurend in proses om hierdie totaliteit in stand te hou deur die vervulling van behoeftes hetsy fisiek, emosioneel of intellektueel. Die individu wend hom dikwels tot die omgewing om behoeftes te bevredig (Latner, 2000). Daar is dus 'n voortdurende wisselwerking of kontak tussen die individu en die omgewing (Clarkson & Mackewn, 2006:36). Yontef en Fuhr (2005:84) is van mening dat die Gestaltbenadering 'n teorie is waarin individue as deel van 'n organismiese omgewingsveld gesien word. Hierdie individue kan slegs in verhouding tot hul omgewing bestudeer en verstaan word, dus steun die teorie 'n holistiese siening (Clarkson & Mackewn, 2006:36).

Die laerskoolkind is dus in kontak met homself en sy omgewing en voortdurend in die proses om sy behoeftes te vervul. Vir die doel van die studie is dit dus belangrik om die laerskoolkind binne sy holistiese omgewing te verken en te verstaan.

2.2.2 Holisme

Holisme word beskou as een van die belangrikste teoretiese konsepte van die Gestaltbenadering. Holisme, afgelei van die Griekse woord, *holos*, kan definieer word as: “all/total/entire” (Gladding, 2000; Wikimedia, 2006). Volgens Woldt en Toman (2005:44) verwys holisme na ’n individu in sy totaliteit: sy familie en sosiale wêreld, organisasies en kultuur; asook sy biologiese aard wat as ’n eenheid gesien moet word, en nie in afsonderlike kompartemente nie. Hierdie komponente is interafhanklik (Clarkson & Mackewn, 2006:36) en klem word gelê op die individu wat as geheel, in voortdurende wisselwerking met sy omgewing, funksioneer (Blom, 2004:9). Volgens Clarkson en Mackewn (2006:36) vorm die individu ’n interaktiewe geheel met sy omgewing. Hulle verduidelik verder dat die Gestalt van die individu die persoon as geheel insluit saam met sy konteks en die verhouding tussen die twee. “We are relationship, for we exist and define ourselves in connection to our surroundings, to other people, other creatures, other ideas” (Clarkson & Mackewn, 2006:37).

Die ontwikkeling van respek by die kind in die middelkinderjare word in sielkunde-literatuur binne die konteks van morele ontwikkeling geplaas (Murray Thomas, 1992; Gouws *et al*, 2000; Louw & Louw, 2007). Die sosiokulturele konteks waarin kinders grootword en waar moraliteit gesetel is, het ’n ingewikkelde en diepgaande invloed op die ontwikkeling van die kind wat as ’n geheel en ook volledig as mens, funksioneer (Doherty & Hughes, 2009:12, 24). Dit is juis binne skoolverband waar die kind hierdie sosiokulturele ervarings beleef en ook uitleef. Schickedanz (in Doherty & Hughes, 2009:16) noem dat die holistiese benadering alle aspekte van die sosiokulturele omgewing waarin die kind leef, sinvol kan aanspreek.

Ontwikkeling vind plaas in verskillende areas, byvoorbeeld fisieke, sosiale, morele en emosionele ontwikkeling, maar kan nie as onafhanklik beskou kan word nie, omrede dit as ’n geheel plaasvind (Gouws *et al*, 2000:5). Ontwikkeling in een area beïnvloed ontwikkeling in ’n ander area direk (Gouws *et al*, 2000:5). Moraliteitsontwikkeling kan dus nie losgemaak word van die kind se totale ontwikkeling nie. Die kind se liggaam, emosies, gedagtes, sensasies en waarnemings vorm ’n geheel wat interafhanklik

funksioneer (Sills, Fish & Lapworth, 1995:5). Die kind moet gelei word om bewus te word van sy ervaring in verhouding met al die komponente ten einde 'n geïntegreerde entiteit te vorm (Blom, 2004:11). Vanuit bestaande navorsing en literatuur (Ward, 2004; Mariaye, 2005) word bevestiging ontvang dat opvoedkundige personeel bewus gemaak moet word van kinders in die middelkinderjare se holistiese ontwikkeling, met spesifieke klem op die morele ontwikkeling. Die ouer en opvoeder moet die kind dus lei om bewus te word van sy emosies, gedagtes en gedrag, asook sy verhouding met sy ouers, opvoeders, maats en die breër gemeenskap.

Holisme verwys volgens die navorser dus na die interafhanklike eenheid wat gevorm word deur al die bogenoemde komponente in ag te neem. Die laerskoolkind moet in sy totaliteit gesien word en dit is belangrik dat die kind bewus gemaak word van die bestaan en interaksie van hierdie komponente. Tesame hiermee moet spesifieke klem ook gelê word op die wisselwerking tussen die kind en sy omgewing. Hierdie omgewing word ook die veld genoem. Die navorser is van mening dat die laerskoolkind tydens die ontwikkeling van respek as lewensbeginsel by hierdie holistiese benadering kan baatvind, aangesien respek as lewensbeginsel 'n impak op die kind se totale funksionering, sowel as sy interaksie en verhoudings met die mense rondom hom, kan hê.

2.2.3 Veldteorie

Die bogenoemde siening dat 'n persoon as geheel in voortdurende wisselwerking met sy omgewing funksioneer, word volgens Woldt en Toman (2005:42-62) bespreek as die veldteorie. Perls, Hefferline en Goodman (2008:234) het hierna verwys as die organismiese omgewingsveld. Die veldteorie kan beskryf word as die interne wêreld van individue, die eksterne wêreld of omgewing waarin die individue is, en die ewigdurende verhouding tussen hulle (Joyce & Sills, 2003:16, 24). Die laerskoolkind is dus in voortdurende wisselwerking met sy omgewing, wat die huis, skool, dorp en groter gemeenskap insluit.

2.2.3.1 Veld

Voordat die veldteorie bestudeer word, is dit eers belangrik dat die term “veld” verstaan word. Yontef (1993:295) definieer die veld as “a totality of mutually influencing forces that together form a unified interactive whole”. Elke verskynsel word bestudeer in die konteks van ’n komplekse/ingewikkelde web van verwante kragte/magte wat saamkom in ’n tyd en plek, ’n eenheid as geheel vorm, en dinamies met tyd verander (Yontef, 1993:296). English en English (in Yontef, 1993:296) gebruik die term “veld” om die komplekse totaliteit van interafhanklike invloede waaraan ’n organisme blootgestel word en waarin hy moet funksioneer, te beklemtoon. Die veld is ’n beskrywende metafoor wat help om ingewikkelde verwante gebeurtenisse, beide eksterne sosiale kragte, en interne persoonlike drywe en behoeftes wat in die praktyk almal in wisselwerking is met mekaar en mekaar beïnvloed, te beskryf (Woldt & Toman, 2005:46). ’n Veld kan slegs gedefinieer word in verhouding tot sy dele en in die groter veld waarvan dit deel uitmaak (Yontef, 2003:84, 85). Elke deel van die veld beïnvloed die geheel en die geheel beïnvloed al die dele (Yontef, 2008:95). Dus is al die kragte in die veld interafhanklik. ’n Individu kan dus nooit onafhanklik of geïsoleerd funksioneer nie (Joyce & Sills, 2003:24), maar is altyd in kontak met of verbind aan alles rondom hom of haar (Clarkson & Mackewn, 2006:42). Perls (1973:3) het dit soos volg verduidelik: “A man does not perceive things as unrelated isolates, but organizes them in the perceptual process into meaningful whole.”

Volgens die navorser kan die term “veld” benut word om na vele omgewingstoestande en invloede te verwys wat die individu se bestaan konseptualiseer. Hierdie omgewingstoestande en invloede wat deel uitmaak van die veld sluit onder andere in: die familie, kultuur, geslag, vriendskap, netwerk, nasionaliteit, ekonomiese toestande, spiritualiteit, geografiese ligging, politiek, beroep en fisieke gesondheid. Met bogenoemde in gedagte is dit vir die navorser duidelik dat ’n individu dus in meer as een veld gelyktydig leef/bestaan. ’n Individu se persoonlike kwaliteite soos vaardighede, emosionele staat, vrese, hoop, behoeftes en ervarings, is ook alles deel

van sy veld. Ervaringe veronderstel dus altyd kontak met die veld (Sills *et al.*, 1995:10).

Die veld omvat volgens die navorser dus alle interafhanklike faktore wat op 'n bepaalde moment 'n invloed op die kind se lewe het. Wanneer daar met die laerskoolkind gewerk word, moet die kind se gedrag, houding en verstaan van respek as lewensbeginsel in die konteks van sy veld of omgewing (dit sluit onder andere sy gesin, skool, gemeenskap en kultuur in) gesien word, aangesien hierdie komponente sy gedrag, houding en verstaan beïnvloed, terwyl hy ook self weer 'n invloed daarop uitoefen.

Aangesien die veld voortdurend verander, is dit nodig om vas te stel wat die eienskappe van die veld op 'n bepaalde moment in die hier-en-nou is. Hierdie konsep sal by 2.2.4 bespreek word.

2.2.3.2 Organismiese omgewingsveld

Die interaksie tussen die organisme en die omgewing is belangrik (Woldt & Toman, 2005:44) en staan bekend as die “organisme-/omgewingsveld” (Perls *et al.*, 2008:238). Kurt Lewin (1890-1947) het die konsep van die veld by die sielkunde geïntegreer en dit vorm deel van die fenomenologiese perspektief van Gestalt (Lewin, 1935:240). Hy was die eerste Gestaltsielkundige wat na hierdie wedersydse interaksie tussen die organisme en omgewing verwys het as die veldteorie (Woldt & Toman, 2005:44). Lewin (1935:241) verduidelik: “...in a dynamic theory of psychological processes the problems of the environment and of the person are inseparably bound up together”.

Lewin het beklemtoon dat dit nie as't ware slegs as 'n teorie gesien kan word nie, maar dat dit eerder gesien word as 'n stel beginsels, 'n uitkyk, 'n metode en 'n heel nuwe manier van dink oor die intieme ewigdurende verhouding tussen gebeurtenisse, en die omstandighede of omgewing waarin hierdie gebeurtenisse plaasvind (Lewin, 1935:240). “Teorie” verwys dus na 'n algemene teoretiese uitkyk na die totale situasie

en die gewilligheid om die wederkerige, interafhanklike en interaktiewe aard van die komplekse menslike verskynsels te ondersoek (Woldt & Toman, 2005:47).

Lewin se konsep van veld behels dus dat alle organismes net binne 'n omgewingskonteks kan funksioneer, met wedersydse invloed op mekaar (Woldt & Toman, 2005:48). Geen individu is selfonderhoudend nie, die individu kan slegs bestaan binne 'n omgewingsveld. Die individu is onvermydelik elke oomblik deel van 'n veld, en sy gedrag is 'n funksie van die totale veld (wat homself en die omgewing insluit) (Perls in Harris, 2002). Die navorser is van mening dat kinders dus as deel van 'n veld beskou moet word en dat hul slegs binne die betrokke konteks kan funksioneer. Kinders kan nie alleen/afsonderlik gesien word nie, kinders – met hul gedrag, gevoelens, emosies en ander karaktereienskappe – moet binne die konteks van die omgewingsveld gedefinieer en verstaan word.

Daar bestaan meer as een tipe veld (Yontef, 2008:95). In die Gestaltbenadering is die mees kenmerkende veld die fenomenologiese veld en alle aktiwiteite word beskou as 'n funksie van die organismiese omgewingsveld. Perls *et al.* (2008:258) sowel as Brownell (2008:230) is van mening dat elke individu deel is van die veld, en nie in die veld is nie. Yontef (2008:95) verduidelik: "We are not in a field; our very substance is of the field". Dus word 'n persoon gekonstrueer in terme van die verhoudings in die veld waarvan die persoon deel is. Volgens die navorser sal kinders vanuit die Wellington-gemeenskap (meer spesifiek kinders in Hugenate Laerskool) dus anders gekonstrueer word in terme van die verhoudings in hul veld en dus 'n ander uitkyk op respek as lewensbeginsel hê omdat die verhoudings in hul veld mag verskil van dié van kinders wat byvoorbeeld in 'n skool in Johannesburg is, omdat die kinders se belewenis van die veld en interaksies en verhoudings binne die veld mag verskil.

Die veld kan slegs gedefinieer word in verhouding tot sy dele en in terme van die groter veld of konteks waarvan dit deel is (Yontef, 2008:97). Die navorser kan dus nie losgemaak word van die veld nie, maar word eerder as deel van die veld gesien. Die veld is georganiseerd, alles is verwant aan mekaar en dit is belangrik dat die hele situasie in ag geneem moet word (Clarkson & Mackewn, 2006:42). Kirschner (2007)

som dit op: Die veldkonsep veronderstel dat alle organismes bestaan in 'n omgewingskonteks met wedersydse invloede op mekaar. Geen organisme kan in afsonderlike komponente verstaan word nie, maar slegs binne 'n georganiseerde, interaktiewe, onderlinge verbinde en interafhanklike totaliteit. Elke veld is deel van 'n eenvormige dinamiese proses. Dit is vir die navorser dus duidelik dat die kind se hele situasie in ag geneem moet word wanneer hy of sy aan respek as lewensbeginsel blootgestel word. Met die fokus op die kind in die middelkinderjare se verskillende ontwikkelingsmylpale, sowel as die aanleer van respek as lewensbeginsel, moet die kind in totaliteit beskou en benader word sodat hy of sy nie as 'n gefragmenteerde individu leef nie, maar as 'n geïntegreerde persoon.

2.2.4 Hier-en-noubeginsel

Die Gestaltbenadering is 'n teenwoordigheidsgesentreerde benadering wat fokus op wat in die huidige oomblik, in die hier-en-nou plaasvind of waargeneem word (Latner, 2000:15&16). Die hier-en-noubeginsel vorm die fokuspunt vir bewustheid en kontakmaking (Yontef, 2005:7). Volgens Yontef en Jacobs (in Blom, 2004:58) is die fokus altyd op die hier-en-nou aangesien direkte ervaring as primêre gereedskap gebruik word in Gestaltterapie. "Hier" beteken die huidige plek, en "nou" die huidige oomblik (Sills *et al.*, 1995:9). Volgens Lewin (in Yontef, 1993:311) is enigiets wat 'n effek mag hê op 'n situasie in die hier-en-nou teenwoordig. Dit beteken dat slegs huidige faktore gedrag kan beïnvloed of veroorsaak (Yontef, 1993:311).

Die veld is nie staties nie, maar verander voortdurend. Dit is belangrik dat die navorser dus te alle tye "teenwoordig" sal wees, deur bewus te wees van hoe die hier-en-nou-ervaring ontvou. Daarom is dit belangrik dat die navorser in hierdie studie so na as moontlik in die fokusgroepe wat sy bestudeer se ervaring van hulle veld bly, in die hier-en-nou-oomblik. Die begrip "hier-en-nou" verwys volgens die navorser na dit wat in die onmiddellike oomblik gebeur en wat 'n kind op 'n bepaalde oomblik ervaar. Om respek as lewensbeginsel in hul lewens te integreer, moet die laerskoolkind wat aan respek as lewensbeginsel blootgestel word, gevolglik gelei word om op die hier-en-nou te fokus.

2.2.5 Kontak

Soos reeds bespreek, beweeg enige individu binne 'n bepaalde veld/omgewing en is hy of sy in voortdurende interaksie daarmee. Die interaksie tussen die individu en sy omgewing staan bekend as kontak (O'Conner & Braverman, 1997:185). Kontak vind plaas sodra die organisme sy omgewing benut om sy behoeftes te bevredig (Blom, 2004b:19).

Kontak verwys na dit waarmee die individu in interaksie of aanraking is in sy omgewingsveld. By die kontakgrens waar individue kontak maak of onttrek van die organismiese omgewingsveld, word die ware "ek" gevorm (Yontef & Fuhr, 2005:84, 87). Yontef en Jacobs (2000:305) beskryf kontak as "...being in touch with what is emerging here and now, moment to moment". Kontak is 'n integrale deel van alle ervaring, dus kan geen kontak bestaan sonder ervaring nie (Yontef & Jacobs, 2000:313). Die wyse waarop individue kontak maak, moet voortdurend in hul veranderende wêreld aangepas word om by elkeen se unieke situasie en omstandighede aan te pas (Joyce & Sills, 2003:112,114).

Kontak is die vermoë om ten volle teenwoordig te wees by 'n situasie deur middel van die sintuie wat met die omgewing verbind, soos byvoorbeeld sig, reuk, smaak, gevoel en gehoor, asook beweging en taal (Oaklander & Carrol, 1997:184; Frazao, 1999). Frazao (1999) verwys na die sintuie as die kontakfunksies. Die kontakfunksie organiseer die individu se persepsies en gee betekenis aan emosies (Frazao, 1999). Gesonde kontak is volgens Oaklander (1988:109) die vermoë van die individu om kontak met die omgewing te maak deur die benutting van sy sintuie, bewussyn van sy liggaam en die toepaslike benutting daarvan, die vermoë om emosies op 'n gesonde wyse te kan uitdruk asook die benutting van sy intellek op verskillende wyses, soos die vermoë om idees, gedagtes en behoeftes te kan uitspreek. Die navorser is van mening dat die opvoeder en ouer dus ten volle teenwoordig moet wees tydens interaksie met die kind en wanneer die kind aan respek as lewensbeginsel blootgestel word. Die opvoeder en ouer kan aan die kind 'n voorbeeld stel deur self sy of haar

emosies op 'n gesonde manier uit te druk en die kind te wys hoe om op 'n toepaslike manier idees, gedagtes en behoeftes uit te spreek.

Alle kontak is kreatief en dinamies en dus ontvou elke ervaring as 'n kreatiewe aanpassing van die organisme in die omgewing (Perls *et al*, 2008:228). In Gestaltteorie word beide die intrapersonlike kontak (kontak tussen die individu en aspekte van homself) en interpersoonlike kontak (kontak tussen die individu en sy omgewing) as belangrik beskou (Blom, 2004b:19). Die vermoë tot intra- en interpersoonlike kontakmaking is essensieel vir gesonde organismiese selfregulering (Blom, 2004b:20). Omdat kontak kreatief en dinamies is, is dit volgens die navorser belangrik dat die opvoeder en ouer te alle tye bewus sal wees van die kinders se uniekheid en in ag sal neem dat kinders op verskillende maniere sal kontak maak wanneer daar op respek as lewensbeginsel binne 'n klaskamersituasie gefokus word.

Frazao (1999) wys daarop dat kontak 'n voorvereiste is vir die bewuswordingsproses en groei en dat verandering slegs kan plaasvind nadat kontak gemaak is. Die navorser beklemtoon dat dit dus van kardinale belang is dat die opvoeder en ouer gesonde kontak sal maak met die kind as individu, ten einde 'n bewustheid by die kind te skep sodat groei en verandering kan plaasvind.

2.2.6 Bewustheid

“The practice and theory of Gestalt therapy is built on the importance of being aware of our awareness process.” (Yontef, 1993:284.) Bewustheid is dus 'n kernbegrip en staan sentraal binne Gestaltterapie omrede dit die individu in kontak bring met sy eie emosies en behoeftes op 'n sensoriese, kognitiewe en emosionele vlak (Yontef & Fuhr, 2005:80,87; Blom, 2006:53). Dit is dus belangrik dat die opvoeder en ouer, sowel as die kind, in kontak gebring sal word met hul eie emosies en behoeftes.

Yontef (1993:144) definieer bewustheid as die vermoë om in kontak of voeling met jouself te wees, met dit wat is. Volgens Yontef is volle bewustheid “the process of being in vigilant contact with the most important events in the individual/environment field with full sensorimotor, emotional, cognitive and energetic process” (in Brownell,

2003). Frazao (1999) verwys na bewustheid as die vermoë wat 'n individu het om te weet wat fisiek, verstandelik en emosioneel binne en buite homself gebeur op 'n bepaalde tydstep. Clarkson en Mackewn (1993:44) sluit hierby aan wanneer hulle bewustheid definieer as die vermoë om in kontak te wees met jou eie bestaan, om op te let wat om en binne jouself gebeur, om in kontak te wees met die omgewing, met ander mense en met jouself; om te weet wat jy voel, ervaar of dink en hoe jy op hierdie oomblik reageer. Bewustheid kan nie plaasvind sonder kontak nie, hoewel kontak kan plaasvind sonder bewustheid (Frazao, 1999). Die navorser beklemtoon dat dit belangrik is dat die opvoeder en ouer nie net met die kind sal kontak maak nie, maar dat daar bewustheid sal wees. Dit is ook belangrik dat die opvoeder en ouer die kind in kontak sal bring met die omgewing en ook met die kind se eie emosies en behoeftes (veral dit wat vir die kind op daardie stadium belangrik is) sodat groei en leer kan plaasvind.

“Awareness is both knowing and being” (Joyce & Sills, 2006:27). Dit fokus op die hier-en-nou, en wanneer daar bewustheid is, kan assimilasië en groei plaasvind. Mackewn in Bronwell (2003) verduidelik dit as kennisname van, herkenning van en in voeling wees met die lewendige ervaring van die fisieke, geestelike, emosionele en kognitiewe dimensies van die self. Dit is met ander woorde 'n holistiese proses en sluit in kontak met en onttrekking van ander in die veld, selfregulering en betekenisgewing.

Bewustheid is volgens die navorser dus 'n omvattende begrip wat kortweg gedefinieer word as die insig wat 'n individu het in wat en hoe hy iets in die onmiddellike oomblik doen en wat hy voel en dink oor dit wat binne en om hom gebeur. Dit is 'n sintuiglike proses, en die mate waarin dit bereik word, wissel voortdurend. Die doel van 'n begeleidingsprogram wat respek as lewensbeginsel by die laerskoolkind moet vestig, sal dus wees om die kinders bewus te maak van hul eie proses, en die verskillende komponente binne so 'n program behoort dus hierdie aspek aan te spreek. Oaklander (1988:197) verwys na die kind se proses as “who they are, what they feel, what they like and do not like, what they need, what they want, what they do and how they do it”. Deur die kind se bewustheid te verhoog, word die kind in volle kontak met homself

gebring op sensoriese, kognitiewe en emosionele vlak. Soos kinders meer bewus word van hulself, raak hulle ook meer bewus van die feit dat hulle keuses kan maak oor die ontdekking van nuwe gedrag (Blom, 2004:53). Die Gestaltterapeutiese benadering is gebaseer op die oortuiging dat verandering plaasvind as 'n resultaat van verhoogde bewustheid. Deur verhoogde bewustheid is dit vir kinders moontlik om in kontak te kom met of ontslae te raak van sterk emosies wat hulle in staat stel om in kontak te kom met hul huidige ervarings betreffende somatiese of liggaamsensasies, emosionele gevoelens en gedagtes (Geldard & Geldard, 2002:67). Die navorser is van mening dat verhoogde bewustheid – die hart van die Gestaltbenadering – van toepassing is op die laerskoolkind wat aan respek as lewensbeginsel blootgestel word, aangesien verhoogde bewustheid die kind die geleentheid bied om sy eie gevoelens en gedagtes te ondersoek op 'n sensoriese, fisieke, emosionele en kognitiewe vlak.

Perls (in Joyce & Sills, 2006:31) verwys na die innerlike, uiterlike en middelsone van bewustheid. Die innerlike sone verwys na alles op liggaamlike vlak – die innerlike liggaamlike sensasies soos spiersametrekkings, hartklop en asemhaling. Emosionele ervaring kan ook tot hierdie sone behoort, of tot die middelsone. Verhoogde bewustheid kan verkry word deur die individu se aandag te vestig op sy liggaam en sensasies (Joyce & Sills, 2006:31). Die uiterlike sone verwys na die kontakfunksies en perseptuele ervaring van die wêreld rondom ons. Verhoogde bewustheid in hierdie fase word verkry deur die individu se aandag te vestig op uitwendige stimuli, sowel as sy bewegings, aksies en gedrag binne sy omgewing (Joyce & Sills, 2006:31). Die middelsone verwys na die individu se denke, fantasieë, herinneringe, geloof en dit wat geantisipeer word. Hierdie fase dien as tussenganger wat ervaringe organiseer sodat dit 'n kognitiewe en emosionele waarde verkry (Joyce & Sills, 2006:32). Volgens die navorser is dit dus belangrik dat die kind in totale bewustheid gebring word sodat optimale groei en assimilasië kan plaasvind.

2.2.7 Organismiese selfregulering en homeostase

Volgens die Gestaltteorie word alle gedrag gemotiveer deur die behoefte vir algehele selfregulering (Blom, 2004:23). Elke individu besit 'n inherente neiging vir gesonde funksionering. Dit is daardie unieke individu se manier om in 'n sekere situasie te funksioneer (Joyce & Sills, 2003:88). Individue beskik oor 'n natuurlike strewe om hulself te reguleer en hul behoeftes te bevredig. Wanneer dit suksesvol gebeur, verdwyn die behoefte in die agtergrond sodat die persoon 'n vlak van balans bereik (Mackewn, 2007:17). Die toestand waarin daar balans is, word homeostase genoem (Blom, 2004:23). Hierdie vlak van homeostase word behou tot 'n volgende behoefte, teenstrydige waarde of begeerte opduik en dan begin die siklus weer van voor af (Mackewn, 2007:17).

Die proses waarvolgens aksie geneem word ten einde behoeftes te bevredig, word organismiese selfregulering genoem (Blom, 2004:11; Kirchner, 2007). Organismiese selfregulering of homeostase word dus verstaan as die proses waarvolgens die kind sy eie fisieke, sosiale, emosionele en intellektuele behoeftes probeer vervul. Hy organiseer sy hulpbronne rondom hierdie behoefte in 'n poging om dit op te los of te bevredig. Yontef en Jacobs (in Blom, 2004:11) beskryf hierdie proses soos volg: "...organismic selfregulation requires knowing and owning, i.e. identifying with what one senses, feels emotionally, observes, needs or wants, and believes". Dit dui dus op die wyse waarop individue hul behoeftes bevredig in 'n voortdurend veranderende omgewing wat konstante aanpassing verg. Organismes reageer op die omstandighede/toestande in hul veld, byvoorbeeld behoeftes, hulpbronne en gevare vir hulself en ander. Individue pas aan deur met hul omgewing te konformeer, maar skep ook verandering in hul omstandighede deur aksie te neem in die veld (Toman & Woldt, 2005:26). Vir groei en ontwikkeling is 'n balans tussen die bevrediging van behoeftes en die verligting van spanning gevolglik nodig. Die opvoeders en ouers behoort die kind se selfbewussyn aan te spreek en hom van die nodige kennis en vaardighede te voorsien met betrekking tot die aanleer van respek. Sodoende behoort

die kind se selfregulerende meganisme met behulp van die nodige kennis en begeleiding effektief te kan funksioneer.

O'Conner en Braverman (1997:184) is van mening dat die proses van selfregulering bewustheid van die inwendige sowel as uitwendige omgewing vereis. Dit beteken dus die volle gebruik van die sensories-motoriese sisteem. Blom (2004:24) onderskei tussen interne en eksterne selfregulering. Interne selfregulering is natuurlikerwys deel van die mens. Die werking daarvan is spontaan en gerig op die bevrediging van organismiese behoeftes. Volgens die navorser beteken dit dus dat die laerskoolkind in staat is om sy eie fisieke, sosiale, emosionele en intellektuele behoeftes te vervul. Eksterne regulering word van buite op die individu afgedwing. Dit wil sê die veranderende omgewing het 'n invloed op hoe die kind sy eie behoeftes aanspreek en kan sodoende interne regulering beïnvloed. 'n Gesonde individu gebruik hulpbronne binne homself of in die veld om sy behoeftes te identifiseer en te bevredig (Blom, 2004:11). Bewustheid en die vermoë tot selfregulering vorm daarom die doel van Gestaltterapie (Schoeman, 2004:122).

2.3 MIDDELKINDERJARE ONTWIKKELINGSFASE

Die tydperk van ongeveer die sesde tot die twaalfde lewensjaar staan bekend as die middelkinderjare (Louw *et al*, 1998:326; Papalia, Olds & Feldman, 2002:297; Louw & Louw, 2007:214). Die laerskoolkind bevind homself in die middelkinderjare ontwikkelingsfase. Dié fase word volgens Louw en Louw (2007:214) omskryf as 'n belangrike tydperk in 'n kind se kognitiewe, sosiale, emosionele en selfkonsep-ontwikkeling omdat dit die kind in staat stel om 'n beter begrip van sy wêreld te vorm. Die kind se sosiale omgewing bied aan hom nuwe geleenthede vir sosialisering en vir die opdoen van leerervaring. Hoewel die kind se ouers en gesinslede steeds 'n baie belangrike invloed op die kind in hierdie fase het, moet die skool en portuurgroep se bydrae nie onderskat word nie. Die kind in die middelkinderjare het dus 'n verhoogde bewustheid van sy interne sowel as eksterne veld.

Tydens die kind se middelkinderjare brei die kind sy kennis van die wêreld uit en word verantwoordelikhede aangeleer wat in die volwasse lewe van toepassing sal wees

(Louw *et al.*, 1998:326; Berk, 2006:6). Die middelkinderjare word dikwels as 'n tydperk van horisontale groei gekenmerk. Die kind se sosiale wêreld vergroot soos die portuurgroep en opvoeders vir hulle belangriker word. Kinders word meer vryheid en verantwoordelikheid by die huis gegun. Omdat die kind 'n groot deel van die dag (weg van die ouers) by die skool deurbring en die ouers ook nie die heelyd by die huis by die kinders kan wees nie, ontwikkel die kind hul eie gevoel van reg en verkeerd en besluit self hoe hulle hul interpersoonlike verhoudings hanteer (Kaplan, 2000:456). Die navorser is van mening dat die kind in die middelkinderjare se eksterne veld gevolglik vir hom 'n groter realiteit raak, en die kind is dus meer bewus van die omgewingsveld waarvan hy deel is.

Belangrike ontwikkelingsmylpale soos groepsbetrokkenheid, reëlgebonde spel, portuurgroepaanvaarding en 'n tydperk van verhoogde emosionaliteit is kenmerkend van hierdie fase (De Klerk & Le Roux, 2003:23). Beperkings in een ontwikkelingsterrein kan oorspoel na 'n volgende terrein (Wait, Meyer & Loxton, 2003:126). Sou 'n kind byvoorbeeld emosioneel swak of stadig ontwikkel, kan dit sy sosiale en morele ontwikkeling ook beïnvloed. Wanneer die ontwikkelingsterreine vanuit die Gestaltbenadering beskou word, moet al hierdie fases waarin take bemeester moet word, gesien word as 'n holistiese geheel wat geïntegreerd saamwerk (De Wet, 2006:25; Saunders, 2007:26). Vir die doel van die holistiese benadering van die studie sal daar op al vyf ontwikkelingsterreine gefokus word, naamlik die fisieke, kognitiewe, emosionele, sosiale en morele ontwikkeling. Morele ontwikkeling sal egter in diepte bespreek word aangesien die ontwikkeling van respek in sielkunde-literatuur tydens die middelkinderjare binne die konteks van morele ontwikkeling geplaas word (Murray Thomas, 1992; Gouws *et al.*, 2000; Louw & Louw, 2007). Dit is noodsaaklik om die ontwikkeling van die laerskoolkind as 'n geheel in hierdie studie te verstaan vir 'n beter begrip oor hoe hulle hulself in die samelewing presenteer wanneer hul ontwikkeling in ag geneem word tydens die vestiging van respek.

Die essensie van die Gestaltbenadering is vir individuele groei om plaas te vind (Yontef & Fuhr, 2005:89). Aangesien die middelkinderjare-fase in die middelkinderjare begin en adolessensie voorafgaan, moet die kind in die middelkinderjare "groeï" tot adolessent en om dit te kan doen, moet sekere ouderdomsgepaste ontwikkelingstake bemeester word (Thom, Louw, Van Ede & Ferns; 2001:392). Volgens die Gestaltbenadering kan die kind in die middelkinderjare dan slegs groei deur middel van organismiese selfregulering. Wanneer die ontwikkelingsterreine en -take vanuit die Gestaltbenadering beskou word, moet al hierdie fases as 'n holistiese geheel gesien word wat geïntegreerd saamwerk (De Wet, 2006:25; Saunders, 2007:26). Hierdie onderskeie terreine en take word in die volgende afdeling bespreek.

2.3.1 Fisieke ontwikkeling

Binne die middelkinderjare vind groei en ontwikkeling meer geleidelik en horisontaal plaas (in vergelyking met die vroeë voorskoolse tydperk en die latere adolessensie) (Louw *et al.*, 1998:327; Kaplan, 2000:370; Papalia *et al.*, 2002:297; Louw & Louw, 2007:215). Hoewel variasies mag voorkom, bereik die brein sy volwasse grootte en gewig in hierdie stadium, die asemhaling raak dieper en stadiger, die bloedsomloopstelsel van die hart ontwikkel teen 'n stadiger pas, en die melktande word deur permanente tande vervang (Kaplan, 2000:370-377; Papalia *et al.*, 2002:297-302; Louw & Louw, 2007:215). Meisies in die middelkinderjare se lengte en gewig neem vinniger toe as dié van seuns. Ander faktore wat ook 'n rol kan speel in individuele verskille in liggaamlike voorkoms is ras, nasionaliteit en sosio-ekonomiese vlak (Louw & Louw, 2007:216). Vanuit die Gestaltbenadering is dit dus duidelik dat die holistiese omgewing (2.2.2) 'n invloed het op die fisieke ontwikkeling van die laerskoolkind.

Die aanleer en verfyning van 'n verskeidenheid psigomotoriese vaardighede is van die mees uitstaande ontwikkelingskenmerke van die middelkinderjare (Papalia *et al.*, 2002:301). Tydens die middelkinderjare is daar 'n toename in krag, koördinasie en spierbeheer oor die liggaam (Kaplan, 2000:376; Louw & Louw, 2007:216). Balans en grasiëuse liggaamlike beweging verbeter ook merkbaar (Louw & Louw, 2007:216).

Kinders hou daarvan om aktief te wees (te hardloop, spring, swem, huppel, fiets te ry en te skaats) en aan verskeie sportsoorte deel te neem. Wanneer kinders genoeg oefen, kan hulle min of meer dieselfde vaardigheidsvlak bereik as volwassenes in take soos die speel van 'n musiekinstrument of sportdeelname (Louw & Louw, 2007:216). Volgens Yontef en Fuhr (2005:89) is die bevrediging van behoeftes nodig vir positiewe groei.

2.3.2 Kognitiewe ontwikkeling

Kognisie is 'n kollektiewe term wat gebruik word om na die prosesse betrokke in die verkryging, organisering, manipulering en gebruik van kennis te verwys (Watts, Cockcroft & Duncan, 2009:314). Geheue, probleemoplossing, verbeelding, skepping, fantasering en die gebruik van simbole is almal kognitiewe prosesse (Watts *et al.*, 2009:314). Kognisie verwys na die studie van die denkprosesse of verstandelike aktiwiteite waarmee die individu kennis verkry en hanteer (Keenan & Evans, 2009:157). Hierdie prosesse word organisering en adaptasie (assimilasie en akkommodasie) genoem (Watts *et al.*, 2009:327). Organisering verwys na die proses waarin kinders bestaande maniere van dink kombineer in nuwe, meer ingewikkelde intellektuele strukture (Watts *et al.*, 2009:327). Adaptasie, wat uit twee prosesse, naamlik assimilasië en akkommodasie bestaan, verwys na die prosesse waarin kinders nuwe inligting omskep sodat dit inpas by die bestaande maniere van dink, asook veranderde maniere van dink om nuwe ervarings te integreer (Watts *et al.*, 2009:327). Dit verwys dus na die vermoë om by die eise van die omgewing aan te pas (Watts *et al.*, 2009:327). Vanuit die Gestaltbenadering is dit dus duidelik dat die holistiese veld (2.2.2 & 2.2.3) van die laerskoolkind 'n invloed het op sy of haar kognitiewe ontwikkeling, asook die kind se vermoë om kontak (2.2.5) te maak deur die benutting van sy intellek op verskillende wyses, soos die vermoë om idees, gedagtes en behoeftes te kan uitspreek.

Kognitiewe ontwikkeling verwys dus na die maniere waarop individue 'n verskeidenheid kognitiewe vermoëns aanleer en hoe hierdie vermoëns verander van struktuur en funksies oor tyd (Watts *et al.*, 2009:315). Kognitiewe prosesse behels dat

individue hul eie gedrag analiseer in terme van hul eie persoonlike standarde en terugvoer van hul omgewing in terme van hoe goed die individu sy sosiale omgewing kan hanteer (Murray Thomas, 2005:157). Hierdie analise (kognisie) word dan gekoppel aan die individu se gevoelens oor die ervaring (emosies) om die aktiwiteite wat aangepak word te beïnvloed (seleksie) en om vas te stel hoe gemotiveerd hy is om 'n sukses van die aktiwiteite te maak (motivering) (Bandura in Murray Thomas, 2005:157). In Gestaltermine beteken dit dus dat die individu bewus moet wees van sy innerlike veld asook sy organismiese omgewingsveld. Hierdie bewustheid kan weer 'n positiewe invloed hê op die individu se selfreguleringsmeganisme. Die navorser is van mening dat die laerskoolkind gelei moet word tot volkome bewustheid ten einde 'n positiewe invloed op sy selfreguleringsmeganisme te kan hê sodat die kognitiewe fases/prosesse van kognitiewe ontwikkeling suksesvol kan plaasvind.

Volgens die kognitief-strukturele teorie van Piaget (in Murray Thomas, 2005:197-210; Keenan & Evans, 2009:159-170; Watts *et al.*, 2009:326-340) kan die menslike kognitiewe ontwikkeling in vier fases/periodes verdeel word:

- Sensories-motoriese fase/periode (0-2 jaar)
- Pre-operasionele fase/periode (2-7 jaar)
- Konkreet-operasionele fase/periode (7-11/12 jaar)
- Formeel-operasionele fase/periode (adolessensie)

Die laerskoolkind is volgens hierdie benadering in die konkreet-operasionele fase. Hierdie fase verteenwoordig die tydperk waartydens die kind strategieë en reëls begin gebruik wat denke meer sistematies en meer kragtig maak om probleme op te los (Papalia *et al.*, 2002:313; Louw & Louw, 2007:217; Keenan & Evans, 2009:166). Hierdie strategieë en reëls word denkhandelinge genoem (Louw & Louw, 2007:217). Piaget het omkeerbaarheid – die begrip dat sowel fisieke aksies as denkhandelinge omkeerbaar is – as die mees kritiese beskou, en dat dit baie van die omkeerbaarheid van die kognitiewe vordering wat gedurende die middelkinderjare gemaak word, onderlê (Kaplan, 2000:378; Murray Thomas, 2005:206; Louw & Louw, 2007:217;

Watts *et al.*, 2009:336). Elke handeling het 'n teenoorgestelde wat die effek van die handeling kan omkeer of uitwis (Louw & Louw, 2007:217). Volgens Piaget verminder egosentrisme gedurende die konkreet-operasionele fase soos die kind ondervindings met die portuurgroep en sibbe opdoen wat hul eie perspektiewe oor die wêreld laat geld (Louw & Louw, 2007:218; Watts *et al.*, 2009:336). Die kind in hierdie fase beskik oor 'n meer objektiewe prentjie van die heelal en toon insig van hoe ander mense dinge sien (Murray Thomas, 2005:207). Die besef dat gebeure op verskillende maniere geïnterpreteer kan word, help kinders om daarvan bewus te word dat probleme en ervarings soms verskillende fasette of dimensies kan hê (Kaplan, 2000:378; Murray Thomas, 2005:207; Louw & Louw, 2007:218). In Gestaltterme beteken dit dus dat wanneer die kind volledig teenwoordig is tydens kontak met sy veld, sy bewustheid omtrent sy probleme en behoeftes sal verhoog en sodoende kan groei plaasvind. Konkreet-operasionele denke word egter nog beperk tot die hier-en-nou en die werklike (Louw & Louw, 2007:218). Volgens die navorser is dit dus belangrik om al die bogenoemde aspekte van die kind se kognitiewe ontwikkeling in ag te neem sodat respek as lewensbeginsel op 'n toepaslike wyse (wat die kind sal verstaan) aan hom verduidelik word, sodat die kind die konsep kan assimileer en integreer. Kinders in die middelkinderjare se denke is wel meer aanpasbaar en logies as dié van jonger kinders (Louw & Louw, 2007:218; Watts *et al.*, 2009:336).

2.3.3 Emosionele ontwikkeling

Kinders in die middelkinderjare raak meer en meer bewus daarvan dat 'n individu meer as een emosie op 'n slag kan ervaar, en dat 'n bepaalde situasie meer as een emosie kan veroorsaak (Keenan & Evans, 2009:244). Erik Erikson het na die middelkinderjare fase verwys as die stadium van arbeidsaamheid teenoor minderwaardigheid (Papalia *et al.*, 2002:348). Wanneer hierdie psigososiale krisis suksesvol opgelos is, ontwikkel kinders 'n sin van bekwaamheid ten opsigte van die uitvoer van take en bruikbare vaardighede (Papalia *et al.*, 2002:348; Louw & Louw, 2007:241). Bekwaamheid verwys na die "bewyslewing van 'n patroon van effektiewe aanpassing by die omgewing" (Hughes in Louw & Louw, 2007:241). Die kind ontwikkel

oor die algemeen in die middelkinderjare 'n sin van bevoegdheid in die vorming van portuurgroepe, aanpassing by die skool, die aanleer van reëls van spel en akademiese prestasie (Louw & Louw, 2007:241). Vir goeie sosiale en emosionele ontwikkeling tydens die middelkinderjare, is 'n positiewe selfbeeld, trots in wat bereik is, pro-sosiale morele en waarderaamwerke, morele verantwoordelikheid en die vermoë om emosies en verhoudings te reguleer, baie belangrik (Louw & Louw, 2007:242). Sommige kinders pas positiewe selfregulering toe, terwyl ander egter met onbevredigende behoeftes worstel. Met onbevredigende behoeftes en probleme kan 'n vlak van homeostase nie bereik word nie en sodoende kan hul ontwikkelingstake nie bemeester word nie (Mackewn, 2007:24).

Gedurende die middelkinderjare ontwikkel die kind 'n meer verfynde selfkonsep (Kaplan, 2000:421; Papalia *et al.*, 2002:347; Louw & Louw, 2007:242) van hoe hulle is (die ware self) en hoe hulle graag wil wees (die ideale self) (Papalia & Olds in Louw *et al.*, 1998:348; Louw & Louw, 2007:242;). Kinders in die middelkinderjare maak dikwels sosiale vergelykings – hulle oordeel hul voorkoms, vermoëns en gedrag in verhouding met dié van ander (Kaplan, 2000:421; Louw & Louw, 2007:242).

Die middelkinderjare gaan met groter emosionele volwassenheid gepaard (Turner & Helms in Louw *et al.*, 1998:349). Kinders wat oor die vaardighede beskik wat met emosionele intelligensie verband hou, blyk meer respek te toon vir die emosies, waardes en persepsies van ander (De Klerk & Le Roux, 2003:7-12; Watts *et al.*, 2009:359). Ouers en opvoeders is die primêre opvoeders in terme van emosionele intelligensie en daarom is dit belangrik dat hulle self emosioneel intelligent moet wees om emosionele intelligensie by kinders te kan kweek (Louw & Louw, 2007:245). Ouers en opvoeders tree gevolglik op as rolmodelle rakende die herkenning en uitdrukking van emosies, dus moet hulle bewus wees en in beheer wees van hul eie emosies (Louw & Louw, 2007:245). Volgens Watts *et al.* (2009:360) blyk dit dat 'n individu met 'n hoë emosionele intelligensie voldoende selfbewustheid het om 'n meganisme te ontwikkel om sekere emosies te kan hanteer.

Louw *et al.* (1998:349) verduidelik dat groter emosionele differensiasie die kind in staat stel om 'n verskeidenheid van gevoelens uit te druk. Kinders se begrip van emosies en ervarings verander merkbaar in die middelkinderjare (Vander Zanden in Louw *et al.*, 1998:349) en hulle ontwikkel ook 'n sensitiwiteit vir ander mense (Louw *et al.*, 1998:353) deurdat hulle meer bewus van hul eie en ander se emosies en gevoelens raak (Papalia *et al.*, 2002:349). Kinders in die middelkinderjare kan hul emosionele uitdrukking in sosiale situasies beter reguleer en ook op ander se emosies reageer. Hulle raak ook meer empaties en is meer geneig tot pro-sosiale gedrag in die middelkinderjare wat weer op sy beurt 'n teken van positiewe aanpassing is (Papalia *et al.*, 2002:349). Pro-sosiale kinders is daarom geneig om gepas in sosiale situasies op te tree, relatief vry te wees van negatiewe emosies, en kan probleme konstruktief hanteer. In Gestaltterme beteken dit dus dat die laerskoolkind positiewe kontak maak met sy omgewingsveld en die verhoudinge binne die veld.

2.3.4 Sosiale en persoonlikheidsontwikkeling

Tydens die omskrywing van Gestaltkonsepte is genoem dat individue in interaksie met hul omgewing is en dus moet die leser in ag neem dat die laerskoolkind nie sonder sy sosiale kontekste waargeneem kan word nie. Volgens Thom *et al.* (2001:449) bestaan hierdie sosiale konteks uit die persone wat die kind belangrik ag, byvoorbeeld sy ouers, opvoeders en die portuurgroep.

Die kind se horisonne verbreed dramaties gedurende die middelkinderjare (Louw & Louw, 2007:246). Rubin (in Keenan & Evans, 2009:277) is van mening dat 'n eenvoudige indikasie met betrekking tot die aard van die kind se veranderende sosiale interaksie is om te let op wie betrokke is in die kind se interaksies. Keenan en Evans (2009:277) asook Kaplan (2000:422) beklemtoon dat die kind in die middelkinderjare se sosiale interaksies 'n groter ligging en verskeidenheid inrigtings reflekteer. Die kind se voorkeur vir interaksie met die portuurgroep verhoog drasties en die kind in die middelkinderjare se rol in die gesin verander deurdat hy geleidelik minder afhanklik van die ouers raak in terme van aktiewe hulp en meer geleentheid wil hê om besluite

te neem (Kaplan, 2000:424,425; Papalia *et al.*, 2002:349; Louw & Louw, 2007:247; Keenan & Evans, 2009:277).

Hoewel die gesin nog steeds 'n primêre invloedseer vir die kind in die middelkinderjare is, speel die skool ook 'n kardinale rol in die ontwikkeling van die kind (Louw *et al.*, 1998:363; Kaplan, 2000:396; Louw & Louw, 2007:247). Van al die formele instansies waaraan kinders weg van die huis blootgestel word, het die skool verreweg die grootste geleentheid om die kind se gedrag te beïnvloed (Shaffer in Louw *et al.*, 1998:363). Die onderwyser speel nie net 'n sentrale rol in elke skoolgaande kind se leerervaring nie, maar oefen ook 'n belangrike invloed op feitlik alle fasette van sy ontwikkeling uit (Louw *et al.*, 1998:363). Die portuurgroep speel ook 'n uiters belangrike rol in die ontwikkeling van die kind. Die portuurgroep verskaf kameraadskap, 'n geleentheid vir nuwe gedrag, help om kennis en inligting oor te dra, leer kinders reëls en regulasies, help om geslagsrolle te versterk en bring mee dat die emosionele bande wat die kind met sy ouers het, verswak word (belangrik vir die ontwikkeling van onafhanklikheid) (Louw *et al.*, 1998:369; Kaplan, 2000:439; Louw & Louw, 2007:258). Die portuurgroep help kinders om vaardighede aan te leer wat nodig is vir sosialisering en intimiteit, dit bevorder verhoudings, en die kind ontwikkel 'n gevoel van behoort (Papalia *et al.*, 2002:360). Dit motiveer die kind om te presteer, en verleen 'n sin van identiteit. Kinders leer leierskap, kommunikasievaardighede, samewerking, rolle en reëls (Zarbatany, Hartmann & Rankin in Papalia *et al.*, 2002:360). Waar die portuurgroep die kind voorsien van insig in die groter sosiale struktuur, is Louw en Louw (2007:258) van mening dat een-tot-een vriendskappe bydra tot die ontwikkeling van vertroue en sensitiwiteit. Nog 'n belangrike aspek van interaksie is die vermoë om 'n ander persoon se perspektief in te neem (Keenan & Evans, 2009:292). Dit beteken dus om minder egosentries te dink en op te tree, en vanuit 'n ander persoon se perspektief te redeneer. Volgens Kaplan (2000:378) tree kinders in die middelkinderjare minder egosentries op en verstaan hulle dat mense die wêreld verskillend sien. Hierdeur probeer hulle om hul eie siening van die wêreld te verklaar. Dit word deur sosiale interaksie bereik wanneer die kind sy siening en

gedagtes met ander kan deel en sodoende hul siening van die wêreld verklaar (Piaget in Kaplan, 2000:378).

Verder is Harter (in Keenan & Evans, 2009:291) van mening dat die ontwikkeling van 'n "sense of self", 'n sentrale proses is in die ontwikkeling van sosiale kognisie. Damon en Hart (in Keenan & Evans, 2009:292) is van mening dat kinders in die middelkinderjare 'n beskrywing van hul eie persoonlikheid skep deur te probeer om hul onderskeie karaktereienskappe in 'n betekenisvolle geheel te integreer.

2.3.5 Morele ontwikkeling

Moraliteit verwys na "'n stel beginsels wat individue in staat stel om tussen reg en verkeerd te onderskei" (Louw & Louw, 2007:267). Morele ontwikkeling kan gedefinieer word as die proses waar kinders die reëls en verwagtinge van die samelewing aanneem en internaliseer en 'n begrip vir reg en verkeerd ontwikkel (Murray Thomas, 2005:429; Dwyer & Scampion in Doherty & Hughes, 2009:405). Louw en Louw (2007:267) definieer morele ontwikkeling as "die proses waardeur kinders die beginsels leer wat hulle in staat stel om gedrag in 'n bepaalde gemeenskap as goed of sleg te beoordeel en om hul eie gedrag volgens hierdie beginsels te rig".

Moraliteit funksioneer op 'n gemeenskaplike en individuele vlak. Kultuur bepaal wat morele en gepaste gedrag en die gedragskode is waarvolgens 'n mens moet leef. Terselfdertyd is moraliteit ook 'n individuele kwaliteit gesetel in persoonlike sielkunde (Keenan & Evans, 2009:297). Elke gemeenskap het etiese kodes wat bepaalde praktyke in dié gemeenskap goedkeur of afkeur (Louw & Louw, 2007:267). Verskillende gemeenskappe en kulture se morele waardes en standaarde verskil egter van mekaar, en dus het elke gemeenskap sy eie morele gedragsreëls wat lede moet gehoorsaam ten einde aanvaarbaar te wees vir die ander lede van die bepaalde gemeenskap.

Omrede die laerskoolkind homself bevind in die middelkinderjare ontwikkelingsfase, is dit dus duidelik dat die vermoë om tussen reg en verkeerd te kan onderskei een van die belangrikste ontwikkelingsstake is wat 'n kind in hierdie ontwikkelingsfase moet

bemeester. Die navorser is van mening dat hierdie ontwikkelingstaak en -fase van kardinale belang is vir die vestiging van moraliteit en daarom moet die laerskoolkind hierdie ontwikkelingstaak bemeester ten einde respek as lewensbeginsel te verstaan en te kan uitleef.

2.3.5.1 Kohlberg se teorie van morele redenering

Lawrence Kohlberg (1927-1987) was 'n sielkundige en professor van opvoedkunde by die Harvard Universiteit. Hy verwerf sy doktorsgraad in 1958 aan die Universiteit van Chicago. Sy fokus van studie was die morele redeneringsvaardighede van 'n groep seuns tussen die ouderdom van tien en sestien jaar (Murray Thomas, 2005:428). Hierdie vroeë werk het die basis van sy beroep gevorm en hom die bekendste in die ontwikkelingsveld van moraliteit oor die afgelope vier dekades gemaak (Murray Thomas, 2005:248).

In Kohlberg se teorie van morele redenering word die stappe afgebaken waardeur 'n kind groei om werklike morele oordele te maak. Hierdie stappe, volgens Kohlberg (1968:410), verteenwoordig 'n "progressive disentangling or differentiation of moral values and judgements from other types of values".

Kohlberg (1964, 1966, 1978, 1985) was van mening dat mense deur verskillende stadiums van morele ontwikkeling gaan en dat morele ontwikkeling gebaseer is op kognitiewe ontwikkeling en relevante sosiale ervaring. Volgens Kohlberg loop die kind se morele ontwikkeling (morele redenering) hand aan hand met sy kognitiewe ontwikkeling soos deur Piaget (sien 2.3.2) beskryf (Murray Thomas, 2005:434). Morele ontwikkeling hou verband met kognitiewe groei en geskied deur twee stadiums, naamlik moraliteit van gedwongenheid en moraliteit van samewerking (Piaget in Papalia *et al.*, 2002:317). Moraliteit van gedwongenheid stem ooreen met die pre-operasionele fase waar jong kinders baie rigied dink oor moraliteit. Kinders in hierdie fase glo reëls mag nie gebreek of verander word nie en gedrag is óf reg óf verkeerd. Moraliteit van samewerking stem ooreen met die konkreet-operasionele en formeel-operasionele fases. Hierdie moraliteit word gekenmerk deur buigsamheid.

Kohlberg se teorie oor morele ontwikkeling en Piaget se teorie oor kognitiewe ontwikkeling kan as volg vergelyk word:

Tabel 2.1: Stadiums van morele ontwikkeling teenoor kognitiewe ontwikkeling

ONTWIKKELING	Morele Ontwikkeling	Kognitiewe Ontwikkeling	VOORBEELD
STADIUMS/FASES	Moraliteit van gedwongenheid (2 tot 7 jaar)	Pre-operasionele fase (2 tot 7 jaar)	Reëls mag nie gebreek word nie
	Moraliteit van samewerking (7 tot 11/12 jaar)	Konkreet-operasionele fase (7 tot 11/12 jaar)	Moraliteit gekenmerk deur buigsaamheid
		Formeel-operasionele fase (adolessensie)	

Soos kinders ouer word, kom hulle met 'n wyer verskeidenheid van mense in aanraking en word blootgestel aan 'n groter verskeidenheid sienings. Omrede die kind in die middelkinderjare meer as een aspek van 'n situasie in ag kan neem, is hul morele redenering nie so rigied nie, en kan hulle fyner morele oordele maak.

Die bereiking van die verskillende kognitiewe fases is volgens Kohlberg 'n voorvereiste vir die kind om 'n bepaalde morele redeneringsvlak te bemeester (Murray

Thomas, 2005:434; Watts *et al.*, 2009:398). Bee (1985:432-436) verduidelik dat kognitiewe ontwikkeling morele ontwikkeling voorafgaan en die daaropvolgende ontwikkeling van morele redenering toelaat wanneer die kind met sy omgewing in interaksie is. Volgens Kohlberg en Kauffman (1987) in Watts *et al.* (2009:398) vind morele ontwikkeling eers plaas wanneer kognitiewe prosesse toegepas word op sosiale en kognitiewe probleme en uitdagings.

Kohlberg het 'n wisselwerkende posisie aangeneem om te bepaal wanneer moraliteit begin en wanneer die individu deur die verskillende stadiums van morele ontwikkeling sal beweeg (Murray Thomas, 2005:434). Volgens Louw en Louw (2007:208) is die boustene van morele ontwikkeling in die eerste paar lewensjare emosies, selfregulering en die gewete. Teen hul tweede lewensjaar begin kinders reeds sigbare tekens van ontsteltenis te wys as hulle gedragsreëls oortree. Dit beteken dus dat kinders tussen 18 en 24 maande reeds besig is om reëls te internaliseer (Louw & Louw, 2007:209). Kohlberg was van mening dat 'n kind se morele vlakke nie slegs bepaal word deur genetiese oorerflikheid of deur faktore in die omgewing nie, maar het voorgestel dat vier kernfaktore saamwerk om te bepaal wanneer en hoe die kind deur die verskillende vlakke van morele ontwikkeling sal vorder. Die vier faktore soos deur Kohlberg (in Murray Thomas, 2005:433) bepaal, kan as volg voorgestel word:



Figuur 2.1: Kernfaktore wat die vlakke van morele ontwikkeling beïnvloed

Volgens die navorser is dit dus duidelik dat die kind se vlak van morele ontwikkeling bepaal word deur sy vlak van kognitiewe en logiese ontwikkeling, sy motivering, begeertes en wilskrag; sowel as deur middel van sosialisering en die verskillende instansies (byvoorbeeld die ouerhuis, buurt, skool, kerk, gemeenskap, ensovoorts) waaraan die kind blootgestel word.

Volgens Kohlberg ontwikkel kinders in chronologiese volgorde van laer na hoër vlakke van morele redenering uit die veronderstelling dat 'n hoër vlak van morele redenering

'n beter meganisme vir die oplossing van morele kwessies voorsien (Watts *et al.*, 2009:399). Elke nuwe vlak verteenwoordig 'n kwalitatiewe herorganisering van die kind se denke wat meer kompleks gedifferensieerd en aanpasbaar raak. Vordering vind plaas deur met ander oor morele kwessies te debatteer en deur middel van sosiale ervarings waarin 'n kind uitgedaag word om sy morele redenering te evalueer. Hierdie uitdagings motiveer 'n kind om nuwe en meer omvattende morele idees te ontwikkel wat 'n persoon bemagtig om morele probleme beter op te los (Watts *et al.*, 2009:399).

Kohlberg het drie vlakke van morele ontwikkeling onderskei, naamlik die prekonvensionele, konvensionele, en postkonvensionele vlak (Papalia *et al.*, 2002:407). Elke vlak is in twee stadiums verdeel. Die vlakke en stadiums is konstant, maar die pas van ontwikkeling kan van individu tot individu verskil weens faktore soos perspektiefneming (die vermoë om die sielkundige perspektiewe, motiewe en behoeftes van ander te begryp), die spesifieke morele ervarings wat 'n individu beleef, en kognitiewe rypheid (Murray Thomas, 2005:437; Louw & Louw, 2007:270). Hierdie vlakke vind egter in chronologiese volgorde plaas, en is universeel van aard aangesien hierdie vlakke toepaslik is vir alle kulture en geen vlak oorgeslaan kan word nie (Kaplan, 2000:442). Elke daaropvolgende vlak het meer gesofistikeerde vaardighede as die vlak wat dit voorafgaan. Die vlakke en stadiums van morele redenering kan as volg voorgestel word:

Tabel 2.2: Vlakke en stadiums van morele redenering

VLAK 1: PREKONVENSIONEEL
Stadium 1: Straf- en gehoorsaamheidsoriëntasie
Stadium 2: Individualisme, instrumentele doelwitte en uitruiling
VLAK 2: KONVENSIONEEL
Stadium 3: Wedersydse interpersoonlike verwagtinge, verhoudings en interpersoonlike konformiteit
Stadium 4: Sosiale stelsel en gewete
VLAK 3: POSTKONVENSIONEEL
Stadium 5: Sosiale kontrak of bruikbaarheid en individuele regte
Stadium 6: Universeel etiese beginsels

Volgens Kohlberg se stadiums, is die prekonvensionele vlak (Vlak 1) kenmerkend van veral die middelkinderjare, maar sekere Vlak 2-redenering is ook reeds teenwoordig binne die middelkinderjare (Louw & Louw, 2007:270-271). Vir die doel van die studie sal daar dus gefokus word op hierdie twee vlakke.

2.3.5.2. Vlak 1: Prekonvensionele moraliteit

Binne Vlak 1 word daar na moraliteit verwys as prekonvensionele of premorele moraliteit. Die term konvensie verwys na “’n reël of praktyk waaroor lede van ’n sosiale groep ooreenstem om na te kom in hul gedrag, keuses en besluitneming” (Louw & Louw, 2007:270). Moraliteit word ekstern beheer en norme en beginsels word van “bo af” ingestel. Dit is afhanklik van gevolge, aangesien die kind straf wil vermy en erkenning/beloning wil ontvang (Keenan & Evans, 2009:302; Watts *et al.*, 2009:400). Kinders se besluite is dus gebaseer op die verkryging van erkenning of die vermyding van straf, en die bevrediging van hul eie behoeftes (Kaplan, 2000:442). Kinders begryp ook nog nie dat reëls sosiale konvensies is nie, en aanvaar die reëls van gesaghebbende ander sonder om te wonder waar die reëls vandaan kom (Louw &

Louw, 2007:270). Morele ontwikkeling op die prekonvensionele vlak bestaan uit die volgende twee stadiums:

Stadium 1: Straf en gehoorsaamheidsoriëntasie

In hierdie fase is dit vir kinders uiters moeilik om 'n morele dilemma vanuit meer as een hoek te beskou (Louw & Louw, 2007:270). Kinders evalueer gedrag dus slegs op grond van die gevolge daarvan en is net gehoorsaam om straf te vermy (Louw & Louw, 2007:270; Watts *et al.*, 2009:400). Die belange van ander word glad nie in ag geneem nie (Kaplan, 2000:443).

Stadium 2: Individualisme, instrumentele doelwitte en uitruiling

Kinders begin 'n konkrete bewustheid ontwikkel dat verskillende mense verskillende standpunte oor 'n morele dilemma kan hê. Kinders glo dat dit reg is om reëls na te kom sodra dit in iemand se onmiddellike belang is. Hulle glo dit is dus reg om in eie belang en tot jou eie voordeel op te tree. Gehoorsaamheid is steeds primêr gemik op die verkryging van beloning en om persoonlike behoeftes te bevredig (Kaplan, 2000:443; Louw & Louw, 2007:270; Watts *et al.*, 2009:400).

2.3.5.3. Vlak 2: Konvensionele moraliteit

Binne Vlak 2, wat reeds binne die middelkinderjare waargeneem kan word, word daar verwys na die vlak van konvensionele moraliteit of moraliteit van konvensionele rolkonformiteit waarin norme meer geïnternaliseer word en die individu bewus is van sy reputasie en hoe hy deur ander gesien word (Watts *et al.*, 2009:400). Morele waardes word bepaal deur of die individu konformeer tot die meerderheid norme en die konvensionele sosiale orde handhaaf en ander se verwagtinge vervul (Watts *et al.*, 2009:400). Konvensionele moraliteit beteken dat die individu met die sosiale orde en verwagtinge van ander konformeer (Kaplan, 2000:443; Louw & Louw, 2007:342). Dit beteken dus dat die individu se morele standaarde ekstern beheer word. Morele redenering word dus minder egosentrië en gedrag word nou vir die eerste keer

volgens die doener se motief beoordeel (Louw & Louw, 2007:342). Kinders in hierdie vlak kom gewoonlik lojaal voor teenoor die sosiale orde. “Individue beskou die handhawing van die gevestigde norme as hul morele plig om sodoende positiewe menseverhoudings in ’n ordelike samelewing te verseker” (Louw *et al.*, 1998:466). Die norme van die groep waaraan die individu behoort, bepaal dus die basis van morele oordeel (Keenan & Evans, 2009:302). Hugenote Laerskool se reëls en gedragkode sal dus die basis van die laerskoolkind se morele oordeel bepaal.

Die konvensionele vlak bestaan uit die volgende twee stadiums:

Stadium 3: Wedersydse interpersoonlike verwagtinge, verhoudings en interpersoonlike konformiteit (’n *“Goeie seun-/goeie meisie-oriëntasie”*)

Kinders in hierdie stadium beskou goeie (morele) gedrag as gedrag wat deur ander goedgekeur word, en wil dus die goedkeuring van ander wen en kritiek vermy (Louw & Louw, 2007:342). Kinders wil daarom aan die verwagtinge van dié persone wat vir hulle belangrik is, voldoen (Kaplan, 2000:443; Watts *et al.*, 2009:401). Daarom sal hulle probeer om “die goedgesindheid van vriende, familielede en belangrike persone in hul lewens (byvoorbeeld opvoeders) te behou deur ’n ‘goeie persoon’ te wees” (Kohlberg in Louw *et al.*, 1998:466). Die laerskoolkind wil dus graag aan ander se verwagtinge voldoen, ander se belange op die hart dra, lojaal en betroubaar wees (Watts *et al.*, 2009:401).

Stadium 4: Sosiale stelsel en gewete (Gesag en die onderhouding van sosiale orde)

In hierdie stadium word die korrekte (morele) gedrag geassosieer met pligsvervulling, respek vir outoriteit en handhawing van die bestaande sosiale wet en orde (Kaplan, 2000:443; Louw & Louw, 2007:342). In stadium 3 was die kind se morele fokus op die belangrike mense in sy lewe, maar in stadium 4 raak die kind besorg oor die samelewing en hoër gesag soos onder andere dié van die regering. In hierdie stadium word geglo dat die wette van die samelewing vir almal geld en dat dit streng toegepas moet word (Louw & Louw, 2007:342). Wanneer ’n morele oordeel gevel moet word,

word die samelewingswette dus in ag geneem. “Gedrag word as verkeerd (immoreel) beskou indien die wette of reëls van die samelewing oortree, of wanneer iemand benadeel word” (Kohlberg in Louw *et al.*, 1998:466; Watts *et al.*, 2009:402).

2.3.5.4 Vlak 3: Postkonvensionele vlak

Die postkonvensionele vlak van morele ontwikkeling is die hoogste vlak van morele ontwikkeling en word die moraliteit van selfaanvaarde of outonome morele beginsels genoem (Louw & Louw, 2007:342; Watts *et al.*, 2009:402). Die laerskoolkind funksioneer nog nie op hierdie vlak nie, maar ter wille van volledigheid word dit ook beskryf. Tydens hierdie vlak definieer en internaliseer die individu nou morele waardes en beginsels onafhanklik van die groepe of mense wat hierdie beginsels handhaaf. Bestaande sosiale en politieke waardes word nie sonder bevraagtekening aanvaar nie. Individue besluit vir hulself wat hul eie morele kode behoort te wees (Louw & Louw, 2007:342). Volgens Watts *et al.* (2009:402) word waardes en norme bepaal volgens die beginsels van regverdigheid, geregtigheid en waardigheid, onafhanklik van konvensies soos nasionale wetgewing. Die postkonvensionele vlak bestaan uit:

Stadium 5: Moraliteit van sosiale kontrakte, bruikbaarheid en individuele nuttigheid en individuele regte

Morele of immorele gedrag word gedefinieer in terme van wette of vasgestelde reëls wat verband hou met algemene regte en standaarde, hoewel die individu se persoonlike waardes en oortuigings ook as riglyne kan dien om te bepaal wat reg en verkeerd is. Reëls kan dus verander as die verandering redelik en sosiaal geregverdig is en as dit voordelig is vir mense (Louw & Louw, 2007:342). In hierdie stadium is die fokus 'n goeie samelewing wat gekenmerk word deur konsensus wat bereik word tussen al die lede van die samelewing (Murray Thomas, 2005:432; Watts *et al.*, 2009:402). Volgens Keenan en Evans (2009:302) word reëls as buigsaam beskou ten einde die menslike welstand te bevorder. Wette word as sosiale kontrakte beskou wat verander kan word wanneer dit tot almal se voordeel en welstand strek (Bee, 1985:435).

Stadium 6: Moraliteit van etiese beginsels (soms ook moraliteit van individuele gewetensbeginsels genoem)

Moraliteit behels sosiale standaarde en geïnternaliseerde ideale en etiese beginsels en die individu se eie gewete. Besluite word gebaseer op beginsels soos geregtigheid, gelykheid en respek vir ander (Murray Thomas, 2005:432; Louw & Louw, 2007:343; Keenan & Evans, 2009:304). Mense wat op hierdie vlak funksioneer, neem verantwoordelikheid vir hul optrede (Louw & Louw, 2007:343).

Volgens Bee (1985:436) en Louw en Louw (2007:342) bereik baie min individue hierdie vlak 3 van morele ontwikkeling aangesien min van hulle werklik blywende etiese beginsels nastreef om al hul aksies te rig.

2.4 SAMEVATTING

Soos reeds genoem, staan die middelkinderjare-fase bekend as 'n belangrike tydperk in 'n kind se kognitiewe, sosiale, emosionele en selfkonsep-ontwikkeling. Die kind word hierdeur in staat gestel om 'n beter begrip van sy wêreld te vorm en het sodoende 'n verhoogde bewustheid van sy interne, sowel as eksterne veld.

Die essensie van die Gestaltbenadering is vir individuele groei om plaas te vind (Yontef & Fuhr, 2005:89). Wanneer die ontwikkelingsterreine en -take vanuit die Gestaltbenadering beskou word, moet al hierdie fases as 'n holistiese geheel gesien word wat geïntegreerd saamwerk.

Dit is duidelik dat wanneer respek as lewensbeginsel by die laerskoolkind geïnternaliseer wil word, daar eerstens vasgestel moet word in watter vlak en stadium van morele redenering die kind tans funksioneer ten einde te kan vasstel wat die kind se morele standaarde beïnvloed (byvoorbeeld die verwagtinge van ander) en hoe die kind se morele oordele/standaarde ekstern beheer word sodat respek as lewensbeginsel op 'n toepaslike wyse aan die kind bekendgestel word en uiteindelik geïnternaliseer word.

HOOFSTUK 3

EMPIRIESE ONDERSOEK EN DIE ANALISERING VAN DATA

3.1 INLEIDING

Die doel van hierdie studie was die identifisering van komponente vir 'n begeleidingsprogram vir Hugenate Laerskool wat respek as lewensbeginsel by leerders vestig.

Die fokus van hierdie hoofstuk is om 'n uiteensetting te gee van die navorsingsproses wat gevolg is asook die analisering van empiriese data soos verkry is vanuit fokusgroepe met geïdentifiseerde deelnemers vanuit die steekproef. Die empiriese data is volgens temas gegroepeer en met voorafgaande literatuur vergelyk en geïntegreer.

3.2. NAVORSINGSPROSES

Die navorsingsproses wat in hierdie studie gevolg is, word kortliks vir volledigheid van die hoofstuk hersien.

3.2.1 Formulering van die probleem

Die leemte van 'n wetenskaplik gefundeerde begeleidingsprogram wat binne die kontekste van die geheelkindbenadering asook die Wellington-gemeenskap respek as lewensbeginsel in die huidige leerplan insluit, is as probleem vir hierdie studie geformuleer. Kennis oor watter komponente relevant sal wees tot die Wellington-gemeenskap en van toepassing is vir só 'n program, ontbreek. Hugenate Laerskool het die behoefte uitgespreek dat komponente geïdentifiseer word vir 'n begeleidingprogram wat respek as lewensbeginsel by die leerders vestig.

Die volgende navorsingsvraag is vir hierdie studie geformuleer: Uit watter komponente moet 'n begeleidingsprogram vir Hugenate Laerskool bestaan om respek as lewensbeginsel by leerders te vestig?

Die uitkoms van hierdie studie mag moontlik benuttingswaarde hê wanneer die skool die geïdentifiseerde komponente gebruik om 'n begeleidingsprogram saam te stel ten einde dit as deel van die kurrikulum van lewensoriëntering te implementeer wat respek as lewensbeginsel by die laerskoolkind sal vestig.

3.2.2 Navorsingsbenadering

Kwalitatiewe navorsing is 'n holistiese benadering. Dit wil nie sosiale verskynsels verklaar of omskryf nie, maar eerder beskryf en die aard van die bestaande sosiale verskynsels verduidelik (McRoy in Fouché & Delpont, 2005:74). 'n **Kwalitatiewe benadering** is in hierdie navorsing gevolg aangesien daar probeer is om insig te verkry oor watter komponente nodig is om 'n begeleidingsprogram te ontwikkel ten einde respek as lewensbeginsel by die laerskoolkind te vestig.

3.2.3 Tipe navorsing

Toegepaste navorsing streef daarna om oplossings te vind met die daarstel van riglyne en intervensies om sodoende verandering of verbetering te bewerkstellig (Maree, 2008:9). **Toegepaste navorsing** met 'n **verkennde** en **beskrywende aard** is benut om die bogenoemde komponente te identifiseer (verken) en te beskryf. Kwalitatiewe, toegepaste navorsing met 'n verkennde aard laat sodoende die deelnemers toe om in hul eie woorde situasies en idees te verduidelik (Mack, Woodsong, MacQueen, Guest & Namey, 2005:4).

3.2.4 Navorsingstrategie

In hierdie studie is **gevallestudie** as **navorsingstrategie** benut. Die **instrumentele gevallestudiemetode** wat fokus plaas op begripsontwikkeling van die sosiale verskynsel (die verstaan van respek as lewensbeginsel binne die Wellington-gemeenskap), is gevolg. Die gevallestudie het die belangegroep van die ouers, die skool, leerders en breër gemeenskap van Hugonote Laerskool ingesluit.

3.3 NAVORSINGSMETODOLOGIE EN PROSEDURE

3.3.1 Literatuurstudie

Vir die doeleindes van hierdie studie is 'n in-diepte literatuurstudie aan die hand van 'n konseptuele raamwerk gedoen ten einde die volgende teoretiese konsepte te verken en te beskryf (Strydom, 2005:206):

- die veld binne die Gestaltteorie;
- teorie van Kohlberg; en
- die ontwikkeling van respek as lewensbeginsel binne die morele ontwikkeling van die laerskoolkind.

In hoofstuk twee is die volgende reeds weergegee: literatuur ten opsigte van die Gestaltbenadering en die middelkinderjare ontwikkelingsfase, met spesifieke klem op morele ontwikkeling en Kohlberg se teorie van morele redenering.

3.3.2 Universum, populasie en steekproef

Die **universum** is al die potensiële respondente wat oor die spesifieke eienskappe beskik waarin die navorser belangstel en dus vir die steekproefneming oorweeg kan word (Arkava & Lane in Strydom, 2005:193). Vir die doel van die studie het die **universum** die Wellington-gemeenskap ingesluit. Die **populasie** (Arkava & Lane in Strydom, 2005:193; Babbie, 2007:111) wat die studie afgebaken het, was die *ouers*, *opvoeders* en *leerders* van Hugenate Laerskool, asook *rolmodelle* binne die breër Wellington-gemeenskap. Die **kriteria vir insluiting** by die studie was die volgende:

- **ouers** van ingeskrewe leerders (beide geslagte kinders) wat Afrikaans of Engels as huistaal het;
- **opvoeders** van Hugenate Laerskool;
- ingeskrewe **leerders** (beide geslagte) van Hugenate Laerskool; en

- **rolmodelle** binne die Wellington-gemeenskap soos aangedui is deur die kollektiewe diskoers (Ellingson, 1995:100-144; Shum & Selvin, 2000).

'n **Doelgerigte steekproefneming** vanuit 'n **nie-waarskynlikheidsteekproef-trekking** is gebruik om die steekproef so te kies dat dit verteenwoordigend was van die teikenpopulasie (Fouché & Delport, 2005:82; Arkava & Lane in Strydom, 2005:194; Babbie, 2007:183-186). Die steekproef van ouers, opvoeders, leerders en rolmodelle binne die Wellington-gemeenskap is in vier afsonderlike **fokusgroepe** verdeel. Sewe ouers, ses opvoeders, nege leerders en ses rolmodelle het onderskeidelik aan die studie deelgeneem. Beide Afrikaans- en Engelssprekende ouers, opvoeders en leerders het aan die studie deelgeneem. Die rolmodelle was almal Afrikaanssprekend. Beide geslagte opvoeders, leerders en rolmodelle het aan die studie deelgeneem. Die groep ouers was slegs moeders (hoewel een van die manlike rolmodelle tegelykertyd ook 'n ouer by die skool is) aangesien die vaders dit te moeilik gevind het om tyd te maak om aan 'n groep deel te neem. Tabel 3.1 toon die samestelling van die verskillende fokusgroepe.

Tabel 3.1 Samestelling van die verskillende fokusgroepe

GROEP	DEELNEMERS	AANTAL DEELNEMERS	GESLAG	TAAL	DUUR VAN BYEENKOMS
1	Ouers	7	7 Vroulik	6 Afrikaans 1 Engels	80 minute
2	Rolmodelle	6	3 Vroulik 3 Manlik	6 Afrikaans	90 minute
3	Opvoeders	6	5 Vroulik 1 Manlik	5 Afrikaans	70 minute

				1 Engels	
4	Leerders	9	5 Vroulik 4 Manlik	7 Afrikaans 2 Engels	80 minute

Die fokusgroepbyeenkomste het na ure by verskillende lokale plaasgevind. Die fokusgroepbyeenkoms van die ouers het by een van die ouers se huise plaasgevind en het ongeveer 80 minute geduur. Die fokusgroepbyeenkoms van die rolmodelle het by die navorser se huis plaasgevind en het ongeveer 90 minute geduur. Die fokusgroepbyeenkomste vir die opvoeders en leerders het albei in die Hugenote Laerskool se personeelkamer plaasgevind en onderskeidelik 70 en 80 minute geduur.

3.4 DATA-INSAMELING EN ANALISERING

3.4.1 Data-insameling en etiese maatreëls

Ten einde inligting rakende die probleem te bekom, word data ingesamel (De Vos, 2005a:397). **Fokusgroepe** (Greenbaum, 1998; Neuman, 2000; Greeff, 2005:299-303; Babbie, 2007:308-309; Maree, 2007:90-92) as kontakmetode is benut om inligting vanuit die teikenpopulasie in te samel. Soos reeds genoem, is ouers, opvoeders, leerders en rolmodelle in vier afsonderlike fokusgroepe verdeel. 'n **Onderhoudskedule** met **semi-gestruktureerde vrae** is tydens die fokusgroepe gevolg (Bylae A en B). Toepaslike semi-gestruktureerde vrae is saamgestel na afloop van 'n literatuurstudie soos bespreek is in hoofstuk 2. Deur gebruik te maak van goeddeurdagte, oop vrae (Greeff, 2005:303) kon die deelnemers hul gevoelens, opinies, persepsies en ervarings van die afgebakende probleem deel en bespreek.

'n Diktafoon is gebruik om die besprekings vas te lê en **veldnotas** (Greeff, 2005:298) en **waarneming** (Greeff, 2005:284) is ook as alternatiewe wyses van data-insameling benut. Daar word aanvaar dat verskeie vorme van data-insameling deur middel van

kristallisasie (Maree & Van der Westhuizen, 2007:40) die geldigheid en vertrouenswaardigheid van 'n studie verhoog.

3.4.1.1 Etiese maatreëls van die studie

In die konteks van sosiale navorsing word daar volgens Strydom (2005:57) na etiek verwys as 'n stel morele beginsels wat voorgestel word deur 'n individu of groep, wat oor 'n wye spektrum aanvaar word en wat reëls en gedragsverwagtinge oor die mees aanvaarbare optrede teenoor die eksperimentele subjekte en respondente, werkgewers, borge, ander navorsers, assistente en studente voorstel. Neuman (2003:116) verwys na etiek as: "...concerns, dilemmas and conflicts that arise over the proper way to conduct research." Etiese riglyne dien as standaard en vorm die basis waarteenoor die navorser sy eie gedrag moet evalueer. Etiese oorwegings in die sosiale wetenskappe is altyd indringend en ingewikkeld, dus moet data nooit ten koste van mense verkry word nie (Strydom, 2005:57). Dit is dus baie belangrik dat die navorser vertrou is met die etiese beginsels.

Die etiese aspekte waaraan aandag gegee is, word vervolgens bespreek.

❖ **Ingeligte deelname**

Ingeligte deelname beteken dat alle moontlike en toepaslike inligting oor die doel van die ondersoek, die prosedure wat gevolg gaan word, die moontlike voordele, nadele en gevare waaraan die deelnemer blootgestel kan word, sowel as die geloofwaardigheid van die navorser, aan die deelnemer of sy wettige voogde gegee sal word (Strydom, 2005:59). Hierdie inligting moet omvattend en akkuraat wees sodat die deelnemer die ondersoek ten volle sal begryp en sodoende 'n vrywillige, ingeligte en goeddeurdagte besluit oor moontlike deelname kan maak (Strydom, 2005:59; Babbie, 2007:26).

Die navorser het mondelings aan al die betrokke deelnemers presies verduidelik wat die studie sou behels (die doel van die ondersoek, die prosedure en moontlike voor- en nadele en gevare) en al die deelnemers het skriftelik ingeligte toestemming tot deelname gegee (Bylae D, E, F, G en H). Die ouers van die

deelnemende leerders het vooraf skriftelike toestemming gegee dat hul kinders aan die studie mag deelneem.

❖ **Voorkoming van leed aan deelnemers**

Babbie (2007:27) en Strydom (2005:58) beklemtoon dat die navorser die deelnemers sover moontlik teen enige vorm van leed (fisies en/of emosioneel) en ongemak moet beskerm. Die navorser het die deelnemers van emosionele skade beskerm deur die doel en doelwitte van die navorsing in-diepte aan hulle te verduidelik en ook aan die deelnemers te beklemtoon dat hul ter eniger tyd van die studie mag onttrek sou hul enige ongemak ervaar.

❖ **Hantering van konfidensialiteit**

Volgens Sieber in Strydom (2005:61) verwys konfidensialiteit na die hantering van inligting op 'n vertroulike wyse. Konfidensialiteit dui daarop dat 'n deelnemer se opinie en terugvoer gebruik kan word, maar sonder om die deelnemer se identiteit bekend te maak (Babbie, 2007:65).

Konfidensialiteit kon in hierdie studie verseker word, aangesien slegs die navorser en assistentnavorser na die studie die deelnemers kon identifiseer. 'n Formele kontrak is tussen die navorser en assistentnavorser opgestel om die onderskeie rolle duidelik te omskryf asook om vertroulikheid te verseker (Bylaag J). Die deelnemers is ingelig rondom die teenwoordigheid en taak van die assistentnavorser en het mondelinge toestemming daartoe verleen. Verder is geen identifiserende besonderhede van deelnemers in die navorsingverslag gebruik nie.

❖ **Analisering en verslaggewing van inligting**

Die navorser het volgens Babbie (2005:68) 'n etiese verantwoordelikheid teenoor ander navorsers en persone in die veld. Resultate moet akkuraat en so objektief moontlik weergegee word. Soos reeds genoem, is alle fokusgroepe met 'n diktafoon opgeneem om deeglikheid te verseker. Hierdie data is in sluitkabinet gebêre en slegs deur die navorser bestudeer.

3.4.2. Data-analisering en verslaggewing van inligting

Data-analise is die proses waarin orde, struktuur en betekenis aan die ingesamelde data gegee word (De Vos, 2005:333). Creswell se analitiese spiraal (Creswell, 1998:142-165; De Vos, 2005:334-339) is gebruik om data te ontleed en het die volgende behels:

3.4.2.1 Beplanning vir data-opname

Hierdie stap het behels dat 'n diktafoon gereël is om die gesprekke op te neem. Gedurende die eerste fokusgroebyeenkoms is daar ook 'n videokamera gebruik vir ingeval die diktafoon probleme sou gee. Die videokamera is slegs vir 'n klankopname gebruik en sy lens is toegehou om ongemak uit te skakel. Die diktafoon het egter baie goed gewerk, en die res van die byeenkomste is slegs met die diktafoon vasgelê. Die assistentnavorser het die diktafoon beheer sodat die navorser se volle aandag by die deelnemers kon wees.

3.4.2.2 Data-insameling en voorlopige analise

Gesprekke tydens die fokusgroepe is met die hulp van 'n diktafoon opgeneem. Daar is ook veldnotas gemaak tydens die gesprekke.

3.4.2.3 Organisering van data

Alle data is getranskribeer sodat dit bestudeer kon word (Bylaag K). Die veldnotas en waarneming is georganiseer en tesame met die getranskribeerde data in kategorieë, temas en subtemas verdeel.

3.4.2.4 Deurlees van data

Die getranskribeerde data is verskeie kere aandagtig deurgelees ten einde 'n geheelbeeld te vorm.

3.4.2.5 Identifisering van kategorieë, temas en patrone

Die kommentaar van deelnemers is verdeel in kategorieë, temas en subtemas in ooreenstemming met die semi-gestruktureerde vrae wat tydens die fokusgroepe gebruik is.

3.4.2.6 Kodering van data

Die kategorieë, temas en subtemas is met behulp van kodes gemerk. Verskillende kleure en sleutelwoorde is as kodes gebruik om die kategorieë, temas en subtemas te merk.

3.4.2.7 Ondersoek en evaluering van data

Die temas is krities geëvalueer om die nut en bruikbaarheid daarvan vas te stel.

3.4.2.8 Alternatiewe verduidelikings

Temas is in verband gebring met literatuur soos ingesamel deur die literatuurstudie.

3.4.2.9 Skryf van verslag

Die bespreking van die data volgens semi-gestruktureerde vrae, kategorieë, temas en subtemas sal vervolgens indringend bespreek word en met literatuur in verband gebring word.

3.5 BESPREKING VAN DATA SOOS VERKRY VANUIT DIE VERSKILLENDE FOKUSGROEPE

Die getranskribeerde data van elke fokusgroep is verdeel in kategorieë, temas en subtemas in ooreenstemming met die semi-gestruktureerde vrae wat tydens die fokusgroepe gebruik is. Tabelle 3.2, 3.3, 3.4 en 3.5 toon 'n skematiese voorstelling hiervan en word vervolgens volledig bespreek.

Tabel 3.2 Fokusgroep met ouers

KATEGORIE 1: RESPEK AS LEWENSBEGINSEL	
TEMA	SUBTEMA
TEMA 1: Ouers se verstaan van die term “respek”	SUBTEMA 1: Respek as handeling
	SUBTEMA 2: Uitleef en aanleer van respek
KATEGORIE 2: FAKTORE WAT 'N ROL SPEEL BY DIE IMPLEMENTERING VAN RESPEK AS LEWENSBEGINSEL	
TEMA	SUBTEMA
TEMA 1: Rol van die huis	SUBTEMA 1: Primêre rol
	SUBTEMA 2: Gesindheid van die ouer(s)
TEMA 2: Rol van die skool	
TEMA 3: Rol van die omgewing	SUBTEMA 1: Kultuur en godsdiens
	SUBTEMA 2: Televisie, musiek, advertensies
TEMA 4: Rol van verhoudings	SUBTEMA 1: Verhoudings as platform
	SUBTEMA 2: Gesagstrukture
KATEGORIE 3: BOUBLOKKE VAN RESPEK	
TEMA	SUBTEMA
TEMA 1: Boublokke	SUBTEMA 1: Bedagsaamheid
	SUBTEMA 2: 'n Gevoel van omgee en liefde

	<p>SUBTEMA 3: Vergewensgesindheid</p> <p>SUBTEMA 4: Kwaliteittyd</p> <p>SUBTEMA 5: Gehoorsaamheid en verantwoordelikheid</p> <p>SUBTEMA 6: Trots</p> <p>SUBTEMA 7: Kennis</p> <p>SUBTEMA 8: Konsekwentheid</p>
<p>KATEGORIE 4: MOONTLIKE STRATEGIEË OM RESPEK AS LEWENSBEGINSEL TE VESTIG</p>	
TEMA	SUBTEMA
<p>TEMA 1:</p> <p>Een waarde-georiënteerde program waarin almal inkoop</p>	

Tabel 3.3 Fokusgroep met rolmodelle

<p>KATEGORIE 1: RESPEK AS LEWENSBEGINSEL</p>	
TEMA	SUBTEMA
<p>TEMA 1:</p> <p>Rolmodelle se verstaan van die term “respek”</p>	<p>SUBTEMA 1: Erkenning van ander se waardigheid</p> <p>SUBTEMA 2: Selfrespek</p>

KATEGORIE 2: FAKTORE WAT 'N ROL SPEEL BY DIE IMPLEMENTERING VAN RESPEK AS LEWENSBEGINSEL	
TEMA	SUBTEMA
TEMA 1: Konteks	SUBTEMA 1: Rol van die omgewing SUBTEMA 2: Rol van verhoudings
KATEGORIE 3: BOUBLOKKE VAN RESPEK	
TEMA	SUBTEMA
TEMA 1: Boublokke	SUBTEMA 1: Emosionele intelligensie-ontwikkeling SUBTEMA 2: Verantwoordelikheid SUBTEMA 3: Positiewiteit SUBTEMA 4: Gesonde struktuur en kommunikasie SUBTEMA 5: Luister SUBTEMA 6: Genade en omgee SUBTEMA: Gesindheid van die onderwyser
KATEGORIE 4: MOONTLIKE STRATEGIEË OM RESPEK AS LEWENSBEGINSEL TE VESTIG	
TEMA	SUBTEMA
TEMA 1: Een deursigtige program	

Tabel 3.4 Fokusgroep met opvoeders

KATEGORIE 1: RESPEK AS LEWENSBEGINSEL	
TEMA	SUBTEMA
TEMA 1: Opvoeders se verstaan van die term “respek”	SUBTEMA 1: Erkenning van ander se waardigheid SUBTEMA 2: Selfrespek
KATEGORIE 2: FAKTORE WAT 'N ROL SPEEL BY DIE IMPLEMENTERING VAN RESPEK AS LEWENSBEGINSEL	
TEMA	SUBTEMA
TEMA 1: Rol van die gesin	SUBTEMA 1: Verhouding tussen ouer en kind SUBTEMA 2: Kwaliteittyd en kommunikasie
TEMA 2: Rol van die omgewing	SUBTEMA 1: Kits-samelewing SUBTEMA 2: Tegnologie
TEMA 3: Rol van verhoudings	
KATEGORIE 3: BOUBLOKKE VAN RESPEK	
TEMA	SUBTEMA
TEMA 1: Boublokke	SUBTEMA 1: Omgee SUBTEMA 2: Konsekwentheid SUBTEMA 3: Sensitiwiteit

KATEGORIE 4: MOONTLIKE STRATEGIEË OM RESPEK AS LEWENSBEGINSEL TE VESTIG	
TEMA	SUBTEMA
TEMA 1: Positiewe versterking en 'n positiewe voorbeeld	

Tabel 3.5 Fokusgroep met leerders

KATEGORIE 1: RESPEK AS LEWENSBEGINSEL	
TEMA	SUBTEMA
TEMA 1: Leerders se verstaan van die term “respek”	SUBTEMA 1: Respekvolle optrede SUBTEMA 2: Disrespekvolle optrede
KATEGORIE 2: FAKTORE WAT 'N ROL SPEEL BY DIE IMPLEMENTERING VAN RESPEK AS LEWENSBEGINSEL	
TEMA	SUBTEMA
TEMA 1: Rol van die gesin	
TEMA 2: Rol van die omgewing	SUBTEMA 1: Maats SUBTEMA 2: Die breër omgewing
TEMA 3:	SUBTEMA 1: Gesindheid van die opvoeders

Rol van die skool	
KATEGORIE 3: BOUBLOKKE VAN RESPEK	
TEMA	SUBTEMA
TEMA 1: Boublokke	SUBTEMA 1: Gelykheid en konsekwentheid SUBTEMA 2: Luister SUBTEMA 3: Vriendelikheid SUBTEMA 4: Gewaardeerde voel
KATEGORIE 4: MOONTLIKE STRATEGIEË OM RESPEK AS LEWENSBEGINSSEL TE VESTIG	
TEMA	SUBTEMA
TEMA 1: Prakties	
TEMA 2: Voorbeeld stel	
TEMA 3: Belonings	

Vanuit die Gestaltparadigma definieer Yontef (1993:295) die veld as: "A totality of mutually influencing forces that together form a unified interactive whole". English en English (in Yontef, 1993:296) gebruik die term "veld" om die komplekse totaliteit van interafhanklike invloede waaraan 'n organisme blootgestel word en waarin hy moet funksioneer, te beklemtoon. Wanneer die getranskribeerde data van die verskillende

fokusgroepe in kategorieë, temas en subtemas verdeel word, is dit dus belangrik om in ag te neem dat elke deelnemer (ouer, rolmodel, opvoeder en leerder) blootgestel word aan 'n komplekse totaliteit van verskillende interafhanklike invloede wat sy of haar veld bepaal en sodoende hul siening of interpretasie van die betrokke tema bepaal. Omdat die rolmodel se veld verskil van dié van die opvoeder mag sy siening of interpretasie van byvoorbeeld die term respek van dié van die opvoeder verskil.

3.5.1 Fokusgroep Een

Soos genoem, is die eerste fokusgroep gehou met ouers van leerders in Hugenate Laerskool. Ses Afrikaanssprekende moeders en een Engelssprekende moeder het aan die fokusgroep deelgeneem. Vervolgens sal die ouers se verstaan van respek weergegee word, asook hul opinies oor wat die faktore is wat nodig is om respek as lewensbeginsel te implementeer, wat hulle reken die boublokke van respek is, asook voorstelle oor hoe om respek te vestig as lewensbeginsel.

3.5.1.1 Kategorie 1: Respek as lewensbeginsel

TEMA 1: DIE OUERS SE VERSTAAN VAN DIE TERM “RESPEK”

Die ouers is gevra om hul verstaan van die term “respek” te definieer. Verskeie persepsies het hieruit gevloei en sal vervolgens bespreek word.

SUBTEMA 1: Respek as 'n handeling

Ouer A het respek as 'n handeling gedefinieer en verduidelik dat dit uit jou gedrag kom en dat dit 'n inherente ingesteldheid is wat outomaties in jou gedrag presenteer. Sy het dit opgesom deur na respek te verwys as 'n oorkoepelende sambreelbegrip van opvoeding: “Respek . . . dit sluit in van maniere af die hele spektrum . . . is so oorkoepelende sambreelbegrip van opvoeding”. Hierdie “oorkoepelende sambreelbegrip van opvoeding” staan in Gestaltermine bekend as die holistiese benadering. Holisme verwys volgens Woldt en Toman (2005:44) na 'n individu in sy totaliteit: sy familiale en sosiale wêreld, organisasies en kultuur; asook sy biologiese aard wat as 'n eenheid gesien moet word, en nie in afsonderlike kompartemente nie.

Hierdie komponente is interafhanklik (Clarkson & Mackewn, 2006:36) en klem word gelê op die individu wat as geheel, in voortdurende wisselwerking met sy omgewing, funksioneer (Blom, 2004:9). Hierdie siening staan volgens Woldt en Toman (2005:42-62) bekend as die veldteorie. Dit kan beskryf word as die interne wêreld van individue, die eksterne wêreld of omgewing waarin die individue is, en die ewigdurende verhouding tussen hulle (Joyce & Sills, 2003:16 & 24).

Dit is dus belangrik dat die totale veld in ag geneem word wanneer daar na respek as lewensbeginsel verwys word en ook wanneer daar gefokus word op die uitleef en aanleer van respek.

SUBTEMA 2: Die uitleef en aanleer van respek

Daar is aan die ouers gevra hoe hulle dink respek uitgeleef word, en hoe respek sodoende aangeleer kan word. Die ouers was almal van mening dat respek op 'n konkrete wyse verduidelik moet word. **Ouer A** het gesê: “. . . jy moet vir hom (die kind) konkreet kan sê wat doen jy met 'n maatjie . . . wanneer jy respek betoon . . . dit sluit in van maniere af die hele spektrum . . . ” **Ouer B** stem hiermee saam en brei verder uit: “Dis presies dit van daai groet en vriendelik wees, hê medelye . . . ” **Ouer C**: “. . . dit is absoluut 'n ding van prakties uitleef in die huis”.

Volgens **Ouers A, B, C** en **F** moet kinders doelbewus geleer word hoe om met respek op te tree, deur byvoorbeeld kinders te leer om te groet, vriendelik te wees, medelye met iemand wat 'n slegte dag gehad het te hê, betyds te wees vir afsprake, nie iemand in die rede te val nie, en byvoorbeeld verskoning te maak as jy laat gaan wees vir 'n afspraak. Die ouers het op bogenoemde uitgebrei deur verder te verduidelik dat respek prakties by die huis uitgeleef moet word deur kinders te leer om ander mense in die oë te kyk, om mekaar en mekaar se goed op te pas, nie buie op mekaar uit te haal nie, en nie dikbek te wees as 'n mens nie sy sin kry nie. **Ouers B** en **F** was van mening dat hierdie goed by die kinders “ingedril moet word” omdat dit volgens hulle gedrag en waardes is wat aangeleer moet word. **Ouer G** het bygevoeg: “Dit is nie 'n eenmalige ding nie, die kind groei, 'n mens begin met basiese dinge by respek maar 'n kind groei. Hoe ouer jou kind raak, kom daar nog situasies by en soos die situasie

bykom, moet jy hom uit daai situasie leer hoe hanteer jy die situasie, so dis nie 'n eenmalige ding nie, want daar kom situasies dan besef jy maar hieruit moet ek vir my kind leer hoe dit gehanteer word en hy sien hoe hanteer jy dit. Dis 'n groeiproses.”

Die laerskoolkind bevind homself in die middelkinderjare ontwikkelingsfase. Dié fase word volgens Louw en Louw (2007:214) omskryf as 'n belangrike tydperk in 'n kind se kognitiewe, sosiale, emosionele en selfkonsep-ontwikkeling omdat dit die kind in staat stel om 'n beter begrip van sy wêreld te vorm. Dit is dus van kardinale belang dat die kind in hierdie fase sekere waardes geleer word en soos die ouers genoem het, dat dit konkreet en prakties aan die kind gewys word – veral omdat die kind in die middelkinderjare sy kennis van die wêreld uitbrei en verantwoordelikhede aanleer wat in die volwasse lewe van toepassing sal wees (Louw *et al.*, 1998:326; Berk, 2006:6).

Omdat die kind in hierdie fase beskik oor 'n meer objektiewe prentjie van die heelal en insig toon in hoe ander mense dinge sien (Murray Thomas, 2005:207), is die navorser van mening dat die voorbeeld wat by die huis en skool gestel word, nóg belangriker is aangesien die kind sy gedrag en houding hiervolgens vestig. Die besef dat gebeure op verskillende maniere geïnterpreteer kan word, help kinders om daarvan bewus te word dat probleme en ervarings soms verskillende fasette of dimensies kan hê (Kaplan, 2000:378; Murray Thomas, 2005:207; Louw & Louw, 2007:218). Dit is dus belangrik dat die kind die regte voorbeeld sal hê sodat hy die regte keuses in verskillende situasies kan maak.

3.5.1.2 Kategorie 2: Faktore wat 'n rol speel by die implementering van respek as lewensbeginsel

Die ouers is gevra watter faktore of invloede 'n uitwerking op die kind se verstaan en integrering van respek het. Die volgende het na vore gekom:

TEMA 1: DIE ROL VAN DIE HUIS

SUBTEMA 1: Primêre invloed

Die eerste respons op bogenoemde vraag was dat die ouerhuis die eerste rol speel of invloed het op die kind se verstaan en integrering van respek. **Ouer B** het genoem: “Dit is . . . die huis wat eerste is”. **Ouer F** het hierby aangesluit: “Die rol wat hy sien in sy huis”. **Ouer C** het verder verduidelik: “. . . aanleer vir kinders in ’n gesin waar daar boeties en sussies is, dat hulle mekaar respekteer . . . dat hulle mekaar, maar ook Mamma en Pappa mekaar respekteer . . . want hulle sien dit ook raak”. Die ouers was dus van mening dat die ouerhuis ’n primêre rol speel in die kind se verstaan van respek aangesien dit die eerste plek is waar die kind aan respek blootgestel word.

Volgens die Gestaltteorie word alle gedrag gemotiveer deur die behoefte vir algehele selfregulering (Blom, 2004:23). Joyce en Sills (2003:88) definieer dit as daardie unieke individu se manier om in ’n sekere situasie te funksioneer en behoeftes te bevredig. Organismiese selfregulering of homeostase word dus verstaan as die proses waarin die kind sy hulpbronne organiseer rondom hierdie behoefte in ’n poging om dit op te los of te bevredig. Ouers behoort dus die kind se selfbewussyn aan te spreek en hom van die nodige kennis en vaardighede te voorsien met betrekking tot die aanleer van respek. Sodoende behoort die kind se selfregulerende meganisme met behulp van die nodige kennis en begeleiding effektief te kan funksioneer.

Ouer A het beklemtoon dat die verantwoordelikheid primêr by die ouerhuis lê om respek aan te leer en dat dit so dikwels gebeur dat die ouers hul verantwoordelikheid na die skool verplaas: “They are passing the bucket. [sic] Waar begin dit? Dit begin primêr by die huis. Dit is nie hulle (die skool se) primêre verantwoordelikheid nie . . . ”

SUBTEMA 2: Gesindheid van die ouer(s)

Ouers se gesindheid en houding teenoor die skool het ook ’n direkte invloed op die kind se verstaan van respek. **Ouer F** gee ’n voorbeeld: “Kinders is al aangespreek wat goed breek, wat moet vervang word, maar as hul na die ouers geneem word, dan skel die ouer die persoon uit wat hul gebring het, want hoe kan hy sy kind so verneder?”

Dit is dus duidelik dat die voorbeeld wat die ouer vir sy kind stel 'n merkbare invloed op die kind se verstaan van respek het. Literatuur toon dat die kind in die middelkinderjare hul eie gevoel van reg en verkeerd ontwikkel en self besluit hoe hulle hul interpersoonlike verhoudings hanteer (Kaplan, 2000:456). Dit is dus van kardinale belang dat die voorbeeld wat die kind in sy vormingsjare by die huis kry van so aard is dat die kind op die ou einde die regte besluite kan neem ten opsigte van reg en verkeerd en interpersoonlike verhoudings.

TEMA 2: DIE ROL VAN DIE SKOOL

Ouer B beklemtoon: “Skool het definitief 'n rol . . . Dit is waar hulle die meeste van hulle tyd spandeer . . . Dieselfde beginsels wat by die huis geleer moet word, moet maar by die skool ook en by die swem en by enige buitemuurse aktiwiteite geleer word.” Dit is belangrik dat daar konsekwentheid is. Hoewel die invloed van die kind se ouers en gesinslede steeds 'n belangrike invloed op die kind in die middelkinderjare fase het, is die skool en portuurgroep se bydrae ook uiters belangrik (Louw & Louw, 2007:214). **Ouer C** beklemtoon ook die belangrikheid van konsekwentheid: “As 'n onderwyser vir die kind sê dit is die basis van respek en dit word aan die einde van die dag nie toegepas in die klas nie, hulle tel dit op. Dit is regtig net vir my so 'n ding wat hier hang in wat jy sê en wat jy doen moet ooreenstem.”

Volgens De Klerk en Le Roux (2003:23) is belangrike ontwikkelingsmylpale soos groepsbetrokkenheid, reëlgebonde spel, portuurgroepaanvaarding en 'n tydperk van verhoogde emosionaliteit, kenmerkend van die middelkinderjare fase. Die navorser is dus van mening dat die skool (waar hierdie ontwikkelingstake aangeleer en ontwikkelingsmylpale sodoende bemeester kan word) werklik 'n belangrike rol speel in die ontwikkeling van respek as lewensbeginsel by die laerskoolkind. Wanneer die ontwikkelingsterreine vanuit die Gestaltbenadering beskou word, moet al hierdie fases waarin take bemeester moet word, gesien word as 'n holistiese geheel wat geïntegreerd saamwerk (De Wet, 2006:25; Saunders, 2007:26). Weereens word die belangrikheid van die holistiese veld beklemtoon. Wat aansluit by hierdie holistiese veld is soos **Ouer B** sê: “Dit gaan nie net oor die opvoeders se respek teenoor die

kinders nie, maar dit gaan ook oor hoe hulle mekaar hanteer in die skool.” Die voorbeeld wat die opvoeders stel deur respek aan mekaar te betoon, speel dus ook ’n rol in die kinders se verstaan van respek.

Wat na vore gekom het, is dat die skool vandag ’n baie groter rol speel en groter verantwoordelikheid het in die aanleer en vestiging van respek as jare gelede. **Ouers B en C** het ook aangevoer dat die skool van vandag nie net die kinders moet opvoed in terme van respek nie, maar dat die ouers ook opgevoed moet word.

TEMA 3: DIE ROL VAN DIE OMGEWING

Ouer E: “The problem is it is not a homogenic society anymore, it’s such a different society. There are many adults and many people from so many different cultures . . . ”

SUBTEMA 1: Kultuur en godsdiens

Vanuit die gesprekke het dit duidelik na vore gekom dat kultuur (en godsdiens) ’n beduidende rol speel in die verstaan en vestiging van respek as lewensbeginsel. Wat vir een kultuur aanvaarbaar of respekvol is, is nie noodwendig vir ’n ander kultuur aanvaarbaar nie. Een kultuur word geleer dat dit respekvol is om iemand in die oë te kyk wanneer jy met hom praat, terwyl dit in ’n ander kultuur disrespekvol is om ’n volwassene in die oë te kyk. ’n Paar ouers het op hierdie punt uitgebrei:

Ouer A: ”Ek bedoel ek het grootgeword jy sê vir ’n persoon Tannie en Oom. Dis deel van respek. Vandag sukkel ek in my beroep, want ek wil vir ’n ouer man sê meneer, en hy sê vir my man, my naam is dit, dit is nie vir hom ’n issue nie, verstaan jy?” Sy het verder vertel dat hulle vriende het wat hul kinders leer om volwassenes op hul name te noem: “ . . . En hulle voel net dis nie disrespekvol nie.”

Ouer G: “So speel kultuur, godsdiens en baie sulke dinge ’n rol. Ek het vir Moslems skoolgehou en ’n vrou is niks, so dit is hoe hulle teenoor jou optree in die klas ook . . . ”

Ouer A: “Kultuur ook, party kinders, hulle mag nie die ander in die oë kyk nie. Dis disrespekvol. Swart kultuur, as jy afkyk dan het jy juis respek.”

Ouer D: “Nou weer die moderne kind, hulle wat in die hoërskool sit, hulle sien dit nie as disrespekvol as daar ’n sagte gedruis in die klas is nie, maar in ons jare moes hulle doodstil wees as die onderwyser praat.”

Ouer G: “So elke kind het ’n ander persepsie.”

Vanuit bogenoemde is bewustheid belangrik. Dit is belangrik dat die leerders bewus gemaak word van kultuurverskille en verskillende persepsies oor respek. Clarkson en Mackewn (1993:44) definieer bewustheid as die vermoë om in kontak te wees met jou eie bestaan, om op te let wat om en binne jouself gebeur, om in kontak te wees met die omgewing, met ander mense en met jouself; om te weet wat jy voel of ervaar of dink en hoe jy op hierdie oomblik reageer. Volgens Yontef is volle bewustheid “the process of being in vigilant contact with the most important events in the individual/environment field with full sensorimotor, emotional, cognitive and energetic process” (in Brownell, 2003). Hoewel dit belangrik is om bewus te wees van ander se kultuurverskille en ander se kulture te respekteer, is die navorser van mening dat dit wat **Ouer B** sê uiters belangrik is: “Ek voel wat is in die breë samelewing aanvaarbaar en werkbaar? Ons job is om hulle (kinders) voor te berei vir wat daar buite vir hulle wag, maar dat hulle verstaan, hoekom. Maar in sekere omstandighede fine, maar weet jy in die lewe hierbuite gaan dit in sekere omstandighede nie aanvaarbaar wees nie en jy gaan oor die vingers getik word.” Die navorser stem saam dat daar eerder gefokus moet word om die laerskoolkind bewus te maak van wat in die breër samelewing aanvaarbaar is en wat nie (met betrekking tot respek) ten einde die kind voor te berei op die lewe daar buite.

SUBTEMA 2: Televisie, musiek, advertensies

Die ouers het baie sterk daarvoor gevoel dat die meeste televisieprogramme, musiek (lirieke) en advertensies (op die televisie en in tydskrifte) min opbouende boodskappe uitdra. Die gevoel was dat dubbelsinnige boodskappe uitgedra word, byvoorbeeld dat dit aanvaarbaar is om te skel en te skree op Pappa en Mamma as jy nie met hul saam stem nie.

Die navorser is van mening dat die samelewing, met sy televisieprogramme, musiek, advertensies ensovoorts, alles deel is van die kind se veld. Die veld omvat volgens die navorser dus alle interafhanklike faktore wat op 'n bepaalde moment 'n invloed op die kind se lewe het. Wanneer daar met die laerskoolkind gewerk word moet die kind se gedrag, houding en verstaan van respek as lewensbeginsel in die konteks van sy veld of omgewing (wat onder andere die televisieprogramme, musiek en advertensies waaraan hy blootgestel word insluit) gesien word, aangesien hierdie komponente sy gedrag, houding en verstaan beïnvloed, terwyl hy ook self weer 'n invloed daarop uitoefen. Die navorser is verder van mening dat die kind dus in sy totaliteit gesien moet word en dat dit belangrik is dat die kind bewus gemaak word van die bestaan en interaksie van hierdie komponente.

TEMA 4: DIE ROL VAN VERHOUDINGS

SUBTEMA 1: Verhoudings as platform

Die ouers het beklemtoon dat verhoudings die platform vorm vir die vestiging van respek. **Ouer A** het dit soos volg gestel: “Verhouding is die platform (in die vestiging en die verstaan van respek). Dit is die basis dink ek waarop alles moet geskied. Ouer-kind, onderwyser-kind . . . ” Die navorser stem hiermee saam en is van mening dat kinders makliker gesag aanvaar en na 'n voorbeeld luister wanneer daar 'n (vertrouens-) verhouding tussen die betrokke partye is. **Ouer B** was van mening dat 'n verhouding tussen die onderwyser en kind “skep 'n geweldige geleentheid met die kinders, ‘to step in where we fail’, waar ons nie noodwendig altyd daar is wat tyd aanbetref nie, ek dink hulle (opvoeders) het 'n geweldige geleentheid . . . ”

Lewin se konsep van veld behels dat alle organismes net binne 'n omgewingskonteks kan funksioneer, met wedersydse invloed op mekaar (Woldt & Toman, 2005:48). Volgens Perls (in Harris, 2002) is geen individu selfonderhoudend nie, en kan die individu slegs bestaan binne 'n omgewingsveld. Die individu is onvermydelik elke oomblik deel van 'n veld, en sy gedrag is 'n funksie van die totale veld (wat homself en die omgewing insluit). Dit is dus duidelik dat verhoudings (ouer-kind, opvoeder-kind,

kind-kind) 'n reuse impak op die verstaan en integrering van respek as lewensbeginsel sal hê.

SUBTEMA 2: Gesagstrukture

Die ouers het almal saamgestem dat daar respek vir gesagstrukture moet wees. **Ouer B** was van mening: “Ek dink die heel eerste ding is respek vir gesagstrukture. Jy hoef nie noodwendig met daai struktuur saam te stem nie. En daar is 'n plek en 'n manier om jou verskil te toon, maar jy doen dit nie.” Die ouers was van mening dat gesagstrukture sekere reëls neerlê (byvoorbeeld verkeersreëls) juis vir die gemeenskap se veiligheid, en dat dit onvoorwaardelik nagekom moet word. **Ouer D** het dit soos volg gemotiveer: “Party mense sê mos jy moet respek verdien, maar dis nie noodwendig die boodskap wat ons in die Bybel kry nie, daar word vir jou gesê jy moet respek hê vir 'n gesagsposisie. Nie eers dat die gesagsposisie die respek moet verdien nie”.

3.5.1.3 Kategorie 3: Die boublokke van respek

Vanuit die gesprekke en die definiëring van respek as lewensbeginsel het die onderstaande 'boublokke' na vore gekom. Omdat die kind in die middelkinderjare se sosiale omgewing aan hom nuwe geleenthede bied vir sosialisering en vir die opdoen van leerervaring, is dit belangrik dat hierdie boublokke oral binne die kind se veld (dit sluit onder andere sy gesin, skool, gemeenskap en kultuur in) aan hom blootgestel word en sodoende aangeleer word. Die navorser is van mening dat daar na hierdie boublokke ook as waardes verwys kan word.

TEMA1: BOUBLOKKE

SUBTEMA 1: Bedagsaamheid

Drie van die ouers het genoem dat bedagsaamheid een van die boublokke van respek uitmaak. Hulle het beklemtoon dat 'n mens ander in ag moet neem en jouself soms tweede of ondergeskik stel. Dit is dus belangrik dat kinders hierdie waarde geleer word.

SUBTEMA 2: 'n Gevoel van omgee en liefde

Ouers A en **F** was van mening dat dit belangrik is om 'n kultuur van omgee te skep waar 'n mens geleer word om vir iemand anders om te gee en lief te hê vir wie en wat hulle is. **Ouer E** het hierby aangesluit en genoem dat kinders bewus gemaak moet word dat almal foute kan maak en het, en dat dit belangrik is om kinders te leer om die mooi in mekaar raak te sien en uit te bring. **Ouer B** het genoem dat 'n mens meer genade moet hê met mekaar. Wat aansluit by 'n gevoel van omgee en liefde is 'n gevoel van "gelykheid". Wat ook genoem is, is dat die kinders (veral die ouer laerskoolkinders) graag as gelykes hanteer wil word. **Ouer B** het dit soos volg verduidelik: "En daar ervaar hulle dan die respek van 'n onderwyser, en dan maak dit dit makliker om te preek oor respek as hy dan self ervaar hulle toon respek."

Louw en Louw (2007:242) het genoem dat die volgende aspekte baie belangrik is vir goeie sosiale en emosionele ontwikkeling tydens die middelkinderjare: 'n positiewe selfbeeld, trots in wat bereik is, pro-sosiale, morele en waarderaamwerke, morele verantwoordelikheid en die vermoë om emosies en verhoudings te reguleer. Dit is dus belangrik dat kinders geleer word om vir mekaar, maar ook vir hulself, om te gee (en lief te hê) ten einde die vermoë te ontwikkel om emosies en verhoudings te reguleer.

SUBTEMA 3: Vergewensgesindheid

Ouer D het genoem dat vergewensgesindheid een van die boublokke van respek is. Die navorser is van mening dat vergewensgesindheid by die vorige subtema van omgee aansluit, aangesien dit hand aan hand daarmee gaan om meer genade vir mekaar se foute te hê.

SUBTEMA 4: Kwaliteittyd

Ouer B het sterk gevoel oor die feit dat kinders so min kwaliteittyd met hul ouers spandeer. Ouers werk lang ure en kinders spandeer die meeste van hul tyd " . . . by die skool . . . en in hulle maatjies en juffrouens se teenwoordigheid . . . En nasorg ook . . . Meeste van die tyd nie by die ouerhuis nie . . . " Die ouers het gevoel dat ouers 'n

punt daarvan moet maak om (al is dit kort) kwaliteittyd met hul kinders te spandeer waar die kinders spesiaal en geliefd kan voel.

SUBTEMA 5: Gehoorsaamheid en verantwoordelikheid

Ouer C was van mening dat gehoorsaamheid dié belangrikste deel van respek uitmaak. **Ouer A** het gevoel wat hiermee saamgaan is verantwoordelikheid. Sy het geredeneer dat mense van vandag “het nie meer verantwoordelikheid om eienaarskap te aanvaar van my gedrag nie . . . Mense moet van kleins af leer dit is my verantwoordelikheid hoe ek optree ook. Jammer, ek het so opgetree, so ek dra die gevolge!” **Ouer B** het hierby aangesluit en uitgebrei: “Ek wil amper sê dit is ’n bousteen van respek en as ons net die verantwoordelikheid by die kinders kan inskerp, dat as ek huiswerk het om te doen vandag, dan doen ek dit. Of ek nou lus het daarvoor of nie, dan doen ek dit.”

Nog ’n punt wat onder verantwoordelikheid uitgekóm het, is die feit dat ouers nie die verantwoordelikheid op die opvoeders kan plaas om kinders alleen op te voed nie, maar dat ouers medeverantwoordelikheid aanvaar.

Die ouers het ook baie sterk gevoel oor kinders wat geleer word dat hulle regte het. **Ouer D** was negatief, en het verduidelik: “Die reg word bo verantwoordelikheid gestel. Dit speel ook ’n rol in respek, want hulle glo ek het ’n reg!” Sy het gevoel dat kinders geleer moet word dat jy eers die verantwoordelikheid het, voordat jy die reg het. **Ouer E** het hiermee saamgestem en bevestig dat “met regte kom verantwoordelikhede”.

SUBTEMA 6: Trots

Ouer A was van mening dat, tesame met verantwoordelikheid, kom trots: “. . . gaan ook nou meer as oor verantwoordelik wees vir my huiswerk, want ek wil more-oggend trots wees, want daar is ook nie meer trots by ons kinders nie . . . Ek beleef nie meer trots in my werk nie, want ek neem nie eienaarskap . . . ”

SUBTEMA 7: Kennis

Ouer D het kennis as nog 'n boublok van respek geïdentifiseer: “. . . kennis om wel te weet wat is nie reg nie . . . Om te verstaan hoekom jy dit doen . . .” Die ouers het sterk gevoel dat kinders verduidelik moet word hoekom hulle sekere goed mag en nie mag doen nie, en hoekom sekere gedrag respekvol of nie respekvol is nie. Die navorser stem hiermee saam en is van mening dat kinders vinniger eienaarskap sal neem as hulle verstaan waaroor dit gaan en sodoende voel dat hulle geken word in die saak.

SUBTEMA 8: Konsekwentheid

Ouer C het beklemtoon dat dit baie belangrik is dat ouer, opvoeder en rolmodel konsekwent is in dit wat vir die kind geleer word ten einde werklik iets vas te lê. Die ouers het hierop uitgebrei en genoem dat positiewe gedrag beloon moet word en negatiewe gedrag vasgevat moet word.

3.5.1.4 Kategorie 4: Moontlike strategieë om respek as lewensbeginsel te vestig

TEMA 1: EEN WAARDE-GEORIËNTEERDE PROGRAM WAARIN ALMAL INKOOP

Die ouers het voorgestel dat die skool 'n program implementeer waarin die skool sekere waardes van respek (soos die bogenoemde boublokke) identifiseer en implementeer.

Hulle het voorgestel dat daar elke kwartaal slegs een waarde gekies word waarop daar gefokus word. Indien hierdie waarde suksesvol uitgeleef word, word die kind(ers) geïdentifiseer wat daardie waarde uitleef, kry erkenning en staan dan bekend as die ambassadeur(s) van respek, en indien die waarde nie uitgeleef word nie, word die kind van iets ontnem wat vir hom belangrik is. **Ouer F** verduidelik: “. . . nie groot dink nie . . . daar moet een ding aangepak word, bly stil as die interkom praat, klaar. En dit word die hele kwartaal ingedril. En as jy praat as die interkom praat, dan kan jy nie Saterdag sport speel nie. Dis nou baie drasties, maar ek dink 'n drastiese stap is nodig . . . As dit verby is, dan begin ons met 'n tweede ding. Bly stil as ons in die gang

staan . . . 'n kind gevang word, word hy iets ontnem wat belangrik is . . . ” Die ouers was van mening dat daar egter deurentyd op die positiewe gefokus moet word.

Weereens het die belangrikheid van kennis na vore gekom. **Ouer B** was van mening: “die kind moet verstaan wat die waarde is en wat beteken daai waarde . . . en te sien dat daai mens daai waarde uitleef . . . to role model things . . . Hulle moet dit sien, hulle moet dit werklik sien”. Die ouers was van mening dat dit belangrik is dat die opvoeders (en ouers en rolmodelle) ook hierdie waardes uitleef en sodoende 'n voorbeeld aan die kinders stel.

Ouer F het genoem dat dit gevaarlik kan wees, omdat sommige opvoeders dalk nie sal agterkom dat 'n kind respekvol optree nie, en dan kry daardie kind nie die nodige erkenning nie, so daar is gevoel dat elke personeellid werklik sal moet inkoop in die idee.

Ouer E se bydrae is belangrik: “If you had to identify what those values are, ensure then that the values that are being drilled at school, are also been reinforced at home. You almost workshop it with the parents you know and make sure that what you're teaching at school is also implemented at home.” **Ouer F** het hiermee saamgestem en beklemtoon dat dit opgevolg word met die ouers, en ook in die skool. Waarop dit dus neerkom, is dat die hele gemeenskap eintlik moet inkoop in die program en werklik 'n punt daarvan maak dat almal hierdie waardes uitleef.

Ouers B en **E** het voorgestel dat werksinkels met die ouers gehou word waar die voorstelle genoem word: “Workshop saam met ouers . . . ouervergadering . . . dit is wat ons nou by hierdie skool gaan implementeer . . . Kry ouers, ek is seker daar gaan 'n klomp ouers wees wat wil saam brainstorm en sê watter waardes is vir ons belangrik en hoe gaan ons dit toepas? En dan moet dit net geïmplementeer word met 'n “no exception rule”. **Ouer D** sluit aan: “Die skool kan die ouers begelei ook. Daar kan so 'n program geskryf word en dan gee jy dit deur na die ouerhuis toe.”

Ouer E verduidelik verder: “. . . would like to see like a forum for parents . . . but I think that it could be, that there are opportunities to create parents' forums”. **Ouer B**

stem saam: “Daar is ’n behoefte aan riglyne en support, meer as iets anders, soos wat jy gesê het. Omdat die samelewing ontwikkel het, soos hy ontwikkel het, voel ’n mens baie keer half uitgelewer, moedeloos, jy weet nie meer watter kant toe nie.”

Om saam te vat, het die ouers dus voorgestel dat die skool ’n program saam met die ouers ontwikkel waardeur die waardes van respek geïmplementeer word. Die gevoel is dat die ouers en opvoeders medeverantwoordelikheid aanvaar en saamstaan om die program te laat werk. Wat by die skool geïmplementeer word, moet ook deurgevoer word na die huis. Daar is ook ’n behoefte uitgespreek dat die opvoeders die ouers se hande vat en riglyne en ondersteuning gee.

3.5.2 Fokusgroep Twee

Die tweede fokusgroep is gehou met ses rolmodelle van die Wellington-gemeenskap soos deur die sosiale diskoers bepaal. Drie vrouens en drie mans het aan die groep deelgeneem.

3.5.2.1 Kategorie 1: Respek as lewensbeginsel

TEMA 1: DIE ROLMODELLE SE VERSTAAN VAN DIE TERM “RESPEK”

Die rolmodelle is gevra om die term “respek” te definieer. Verskeie konsepte het na vore gekom en sal vervolgens bespreek word.

SUBTEMA 1: Erkenning van ander se waardigheid

Rolmodelle C en D het respek gedefinieer as die mens se vermoë om ander mense met waardigheid te hanteer. **Rolmodel F** het hierby aangesluit en genoem dat ’n mens ander mense se behoefte bo dié van jou eie stel. **Rolmodel C** het bygevoeg dat ’n mens nie net respek teenoor mense moet betoon nie, maar ook teenoor goed.

SUBTEMA 2: Selfrespek

Rolmodelle A en B het uitgebrei op bogenoemde subtema en was van mening dat respek ’n gevoel is wat by jouself begin. **Rolmodel A** verduidelik: “As jy respek vir

jouself, selfrespek, eie waarde het, dan kan jy ander ook waardig hanteer, so dit is 'n gevoel wat by jouself begin . . . dit moet by jouself begin, jy moet waardig voel . . . as jy goed voel oor jouself en as jy waardig voel oor jouself, kan 'n mens dit uitkanaliseer na positiewe.” Die navorser is van mening dat dit dus belangrik is om kinders bewus te maak van hul eie gevoelens en hoekom hulle so voel. Yontef (1993:144) definieer bewustheid as die vermoë om in kontak of voeling met jouself te wees, met wat is. Dus is verhoogde bewustheid – die hart van die Gestaltbenadering – van toepassing op die laerskoolkind wat aan respek as lewensbeginsel blootgestel word, aangesien verhoogde bewustheid die kind die geleentheid bied om sy eie gevoelens en gedagtes te ondersoek op 'n sensoriese, fisieke, emosionele en kognitiewe vlak.

3.5.2.2 Kategorie 2: Faktore wat 'n rol speel by die implementering van respek as lewensbeginsel

Die rolmodelle is gevra watter faktore of invloede 'n invloed op die kind se verstaan en integrering van respek het. Hulle het genoem dat die omgewing en verhoudings 'n invloed het en dit sal vervolgens bespreek word.

TEMA 1: KONTEKS

Rolmodel D was van mening: “ . . . almal se konteks van verstaan van respek verskil . . . my verstaan van respek en 'n ander persoon se verstaan van respek hang af van hoe jy groot gemaak is en die manier hoe jy groot word. So ek glo konteks speel 'n absolute rol in terme van jou verstaan van respek, so voordat 'n mens respek kan kweek en kan praat oor respek, moet 'n mens eers die konteks verstaan waarbinne dit gekweek is”. **Rolmodelle A** en **B** het saam met hom gestem en **Rolmodel B** het bygevoeg dat dieselfde vir kultuur geld “ . . . kultuur het ook verskillende norme en waardes”.

SUBTEMA 1: Rol van die omgewing

Rolmodel A was van mening dat die aanleer van respek “ . . . begin by die onmiddellike omgewing, jou huis. Die waardes en norme word juis daar bepaal. En vanuit dit wat daar bepaal word, is hoe jy reageer teenoor mense, teenoor outoriteite”.

Rolmodel B het hierby aangesluit en daarop uitgebrei: “Jou waardestelsel word gevestig tussen jou tweede en sewende lewensjaar. Die waardes wat jy in daai tydperk leer, is die waardes wat jy vir die res van jou lewe met jou saamneem. Hoe jou omgewing ’n rol speel, bv. ’n kind wat in ’n plakkerskamp groot word, het baie minder reëls. You go with the flow, kry ’n klap nou en dan as ma so voel. Daar is nie konsekwentheid nie.”

In Gestaltterme is dit weereens die veld wat hier ter sprake is. English en English (in Yontef, 1993:296) gebruik die term “veld” om die komplekse totaliteit van interafhanklike invloede waaraan ’n organisme blootgestel word en waarin hy moet funksioneer, te beklemtoon. Vanuit bogenoemde menings, asook die bogenoemde literatuur en Gestaltperspektief is die navorser van mening dat die kind se holistiese veld ’n invloed het op sy verstaan van respek en is dit dus belangrik dat sy gedrag, houding en verstaan van respek in die konteks van sy veld of omgewing gesien moet word, omdat hierdie komponente sy gedrag, houding en verstaan beïnvloed.

SUBTEMA 2: Rol van verhoudings

Rolmodel C: “Ek dink die wêreld bestaan uit verhoudings uit. Niks kan gebeur as daar nie verhoudings is nie . . . Ek voel een rolmodel in ’n kind se lewe is genoeg om vir hom iets te gee van ’n prentjie oor hoe dit kan wees . . .”

Rolmodel D was van mening dat respek op ’n volhoubare manier gekweek moet word. Hy het gevoel dat respek nie op ’n volhoubare manier gekweek kan word nie, aangesien daar nie konsekwentheid is nie en te veel rolspelers is wat die kind se verstaan van respek beïnvloed: “. . . want dis die heelyd verskillende mense se insette en ek dink dit het in ’n mate ’n groot probleem geraak, want verhoudings en alles verander van tyd tot tyd en jou verstaan van respek gaan verander as gevolg van die feit dat dit nie sustainable is nie . . .” **Rolmodel C** het hiervan verskil deur te beklemtoon dat sy voel dat slegs een rolmodel in ’n kind se lewe genoeg is om die kind respek te leer. Sy het beklemtoon dat rolmodelle: “. . . speel ’n ongelooflike belangrike rol in kinders se lewens. Ek dink uit my eie kinderdae uit, die feit dat ek blootstelling aan verskillende mense gehad het, het my ’n breër verstaan van wat

respek is gegee as net wat ek by byvoorbeeld my ma en pa gesien het.” **Rolmodel A** het saamgestem dat verhoudings met positiewe rolmodelle “ontsaglik belangrik” is. Sy het klem gelê op positiwiteit.

Rolmodelle E en **F** het bygevoeg dat ’n positiewe, opbouende vriendekring ook die aanleer van respek vergemaklik omdat jy uit jou vriende se goeie voorbeeld kan leer.

Rolmodel B het genoem dat dit belangrik is dat ’n ouerpaar “uit een mond praat en saamwerk” en beklemtoon hoe belangrik dit is dat ouers nie opvoeders voor kinders bespreek en afbreek of kritiseer nie, aangesien dit veroorsaak dat die kinders hul respek vir die opvoeders verloor of glad nie respek het nie. **Rolmodel A** het saamgestem met wat **Rolmodelle E, F** en **B** gesê het en bygevoeg dat dit van kardinale belang is dat ouers (en ander gesagsposisies) self ’n voorbeeld van respek is. “. . . die outoriteit moet die respek nastreef, naleef, en respek met liefde toon, dan is dit mos nou baie makliker vir die kind om respek te hê . . .” Hulle het ook gevoel dat respek nie afgedwing moet word nie, maar dat dit iets is wat van twee kante moet kom en verdien moet word.

Clarkson en Mackewn (2006:37) som dit raak op: “We are relationship, for we exist and define ourselves in connection to our surroundings, to other people, other creatures, other ideas.” Dit is dus duidelik dat die verhoudings wat die kind in voortdurende wisselwerking met sy omgewingsveld het, ongetwyfeld ’n invloed op sy verstaan en integrering van respek as lewensbeginsel het.

3.5.2.3 Kategorie 3: Die boublokke van respek

Die rolmodelle is gevra hoe hulle dink dit moontlik is om ’n persoonlike waardestelsel by ’n kind te vestig in ’n wêreld met botsende waardes en by kinders waar die voorbeeld nie by die huis gestel word nie, asook hoe dit moontlik is om weer in die skool respek te vestig. Die volgende “boublokke van respek” is geïdentifiseer om bogenoemde kwessies aan te spreek:

TEMA 1: BOUBLOKKE

SUBTEMA 1: Emosionele intelligensie-ontwikkeling

Die eerste boublok wat genoem is, is emosionele intelligensie-ontwikkeling. **Rolmodel C** het genoem dat daar al bewys is dat kinders wat geleer het om hul emosies te verwoord, gewoonlik die meer suksesvolle kinders in die lewe is. Sy het beklemtoon dat dit die plig van die ouer is om hul kinders te leer om hul emosies te kan identifiseer en verwoord. Sy het ook voorgestel dat die skool mense inkry om emosionele intelligensieprogramme in die skool aan te bied. **Rolmodel B** sluit hierby aan: “Die kind moet leer om sy aggressie te hanteer, byvoorbeeld, hoe raak ek kwaad, hoe kan ek my frustrasie ensovoorts hanteer.” **Rolmodel A** brei verder uit: “. . . hulle moet geleer word dat al hierdie emosies, dit is oraait! Hulle moet kan kommunikeer en geleer word wat om met hierdie emosies te doen . . . ”

Literatuur bevestig dat kinders wat oor die vaardighede beskik wat met emosionele intelligensie verband hou, blyk om meer respek te toon vir die emosies, waardes en persepsies van ander (De Klerk & Le Roux, 2003:7-12; Watts *et al.*, 2009:359). Louw en Louw (2007:245) bevestig ook dat ouers en opvoeders die primêre opvoeders is in terme van emosionele intelligensie en dus as rolmodelle optree rakende die herkenning en uitdrukking van emosies. Daarom is dit ook belangrik dat hulle self emosioneel intelligent moet wees om emosionele intelligensie by kinders te kan kweek (Louw & Louw, 2007:245). Volgens Papalia *et al.* (2002:349) kan kinders in die middelkinderjare hul emosionele uitdrukking in sosiale situasies beter reguleer en ook op ander se emosies reageer. In Gestaltermine beteken dit dus dat die laerskoolkind positiewe kontak maak met sy omgewingsveld en die verhoudinge binne die veld.

SUBTEMA 2: Verantwoordelikheid

Rolmodel D het beklemtoon dat verantwoordelikheid baie belangrik is en dat optrede en keuses altyd 'n gevolg het; 'n mens moet verantwoordelik gehou word vir jou optrede en keuses. Die gevolg moet egter altyd konsekwent toegepas word.

Rolmodel A het gemeen dat kinders bewus gemaak moet word dat dit nie die ouer is wat die reëls maak nie, maar dat “die reëls van ’n Hoër Hand kom. God het daai reëls vir my gemaak, so Ma en Pa is onderworpe aan sekere reëls. Net so ook by ’n skool. Opvoeders is ook onderworpe aan sekere reëls. Daarom is dit maklik om hierdie stelsel voor te leef. Die reëls moet daar wees.” **Rolmodel B** het vertel dat hulle die reëls in die Kinderhuis na waardes verander het. “Die reël bly staan, maar die rigiede, word versag. Skoolreëls is ook daar, maar moet beklemtoon word, dat dit eintlik waardes is . . . ”

SUBTEMA 3: Positieweiteit

Rolmodel A het gesê dat daar ’n kopskuif moet plaasvind. “Ek het altyd gesê as jy positief is, is die uiteinde daarvan, jy weet die kinders is ook positief, maar as jy negatief is, is die kinders ook maar net dit wat jy uitstraal.” Sy het ook aangesluit by **Rolmodel B** (wat vertel het dat hulle die reëls van die Kinderhuis in waardes verander het) en beklemtoon dat elke personeelid en die skoolhoof moet inkoop en positieweiteit uitstraal. **Rolmodel C** was ook van mening dat positiewe versterking die basis van kinderopvoeding is en het saamgestem dat die fokus moet verander. **Rolmodel B** het hierby aangesluit en grappenderwys gesê dat jy die kind moet uitvang as hy iets goed doen.

SUBTEMA 4: Gesonde struktuur en kommunikasie

Rolmodel D het “gesonde struktuur” as nog ’n boublok uitgelig. **Rolmodel B** het by positieweiteit as subtema aangesluit en genoem dat die rigiede struktuur wat volgens hom steeds in die Onderwysdepartement heers, ’n probleem is. **Rolmodel C** het genoem dat daar ’n hele ommeswaai moet plaasvind en dat die skoolhoof dit wat “jy (skoolhoof) wil implementeer, moet laat suurdeeg na jou personeel toe . . . Dat onderwyser A, B en C sal toepas wat jul besluit het en as onderwyser B nie volg nie, is dit jou plig as hoof om haar of hom in te roep en te sê luister, maar dit is die nuwe reël of dan waardestelsel van die skool.” Dit is dus belangrik dat daar goeie kommunikasie heers. **Rolmodel A** het dit saamgevat en beklemtoon dat dit oor ’n gesonde en doeltreffende verhoudingsstelsel gaan. **Rolmodel F** was van mening dat die

positiwiteit en die implementering/vestiging van respek by die opvoeders moet begin: “. . . dit moet bo begin . . . ” **Rolmodel B** het ook voorgestel dat die skool se beheerraad 'n verteenwoordiger moet hê wat kan help.

SUBTEMA 5: Luister

Rolmodel D: “Enige iemand moet leer om iemand anders se taal te verstaan. Ek dink om nie almal op dieselfde manier te hanteer nie . . . Want nie almal verstaan op dieselfde manier nie . . . ons moet die persoon ontmoet daar waar hy is, want jy kan nie almal op dieselfde manier hanteer nie . . . is baie belangrik om regtig te luister...dink regtig baie mense vergeet om te luister . . . ”

Rolmodel A: “Luister met jou hart.”

In Gestaltermine staan die interaksie tussen die individu en sy omgewing bekend as kontak (O’Conner & Braverman, 1997:185). Kontak is die vermoë om ten volle teenwoordig te wees by 'n situasie deur middel van die sintuie wat met die omgewing verbind, soos byvoorbeeld sig, reuk, smaak, gevoel en gehoor, asook beweging en taal (Oaklander & Carrol, 1997:184; Frazao, 1999). Yontef en Jacobs (2000:305) beskryf kontak as “. . . being in touch with what is emerging here and now, moment to moment”. Vanuit hierdie literatuur is dit wat **Rolmodelle D** en **A** sê so belangrik en beteken dit dus dat daar werklik kontak gemaak moet word wanneer die volwassene (ouer, opvoeder en/of rolmodel) na die kind luister.

SUBTEMA 6: Genade, omgee en vergifnis

Rolmodel B was van mening dat genade en omgee belangrik is. Hy het vertel hoe hy 'n ”drukkie-kultuur” by die Kinderhuis geskep het, en hoe dit 'n “ongelooflike klomp aggressie weggeneem het”. Hierdie aspek sluit aan by dit wat vanuit die fokusgroep met ouers identifiseer is. **Rolmodel C** het bygevoeg dat begrip vir ander se omstandighede en situasie ook baie belangrik is. Dit is dus belangrik dat die kind se holistiese veld in ag geneem moet word en dat die betrokke rolspelers sensitief moet wees vir die verskillende faktore wat 'n invloed op die kind se veld het. Twee rolmodelle het ook genoem dat kinders nie meer kan jammer sê nie en het

beklemtoon dat kinders geleer moet word om vergifnis te vra. **Rolmodel A** het genoem dat kinders nie 'n voorbeeld het om na te volg nie, aangesien daar niemand is wat ooit vir hulle sê: “. . . ekskuus, maar ek het 'n fout gemaak . . .” nie. Hiermee saam is daar ook weereens beklemtoon dat kinders geleer moet word om verantwoordelikheid te aanvaar vir hul dade.

SUBTEMA 7: Gesindheid van die onderwyser

Rolmodel F het beklemtoon watter groot verantwoordelikheid daar op opvoeders rus om 'n goeie voorbeeld aan kinders te stel aangesien die kind soveel tyd elke dag in die teenwoordigheid van die opvoeders is. Navorsing bevestig dat van al die formele instansies waaraan kinders weg van die huis blootgestel word, het die skool verreweg die grootste geleentheid om die kind se gedrag te beïnvloed (Shaffer in Louw *et al.*, 1998:363). **Rolmodel F** het ook gesê dat sy uit ervaring kan noem dat daar ook opvoeders is wat nie daar (by die skool) wil wees nie en dat sy voel dat hulle nie besef watter invloedryke werk hulle het nie en dat hulle hul gesindheid doelbewus moet verander. **Rolmodel B** het saamgestem en bygevoeg dat 'n mens 'n passie moet hê vir wat jy doen.

Navorsing bevestig bogenoemde sienings en meld dat hoewel die gesin steeds 'n primêre invloedseer vir die kind in die middelkinderjare is, die skool ook 'n kardinale rol speel in die ontwikkeling van die kind (Louw *et al.*, 1998:363; Kaplan, 2000:396; Louw & Louw, 2007:247). Dit is dus duidelik dat die opvoeder nie net 'n sentrale rol speel in elke skoolgaande kind se leerervaring nie, maar ook 'n belangrike invloed uitoefen op feitlik alle fasette van sy ontwikkeling (Louw *et al.*, 1998:363).

Wat in elke boublok uitstaan, is die belangrikheid van die voorbeeld wat deur die belangrike rolspelers in die kind se lewe gestel moet word. Die ouers, opvoeders en rolmodelle moet regtig 'n punt daarvan maak om 'n positiewe voorbeeld aan die kind te stel deur self hierdie boublokke na te streef en uit te leef. Morele ontwikkeling kan gedefinieer word as die proses waar kinders die reëls en verwagtinge van die samelewing aanneem en internaliseer en 'n begrip vir reg en verkeerd ontwikkel (Murray Thomas, 2005:429; Dwyer & Scampion in Doherty & Hughes, 2009:405).

Die morele ontwikkeling van die kind in die middelkinderjare word daardeur gekenmerk dat sy morele waardes bepaal word deur of die individu konformeer tot die meerderheid norme, die konvensionele sosiale orde handhaaf en ander se verwagtinge vervul (Watts *et al.*, 2009:400). Konvensionele moraliteit beteken dat die individu met die sosiale orde en verwagtinge van ander konformeer (Kaplan, 2000:443; Louw & Louw, 2007:342). Volgens Louw en Louw (2007:342) beskou die kind in die middelkinderjare goeie morele gedrag as gedrag wat graag deur ander goedgekeur wil word, en wil dus die goedkeuring van ander wen en kritiek vermy. Kinders wil daarom aan die verwagtinge van dié persone wat vir hulle belangrik is, voldoen (Kaplan, 2000:443; Watts *et al.*, 2009:401). Hieruit is dit dus duidelik dat die laerskoolkind sal konformeer tot die voorbeeld wat deur die gesagspersone gestel word omdat hulle hul goedkeuring en aanvaarding wil hê, en daarom is die navorser van mening dat dit so belangrik is dat hierdie persone 'n goeie voorbeeld stel.

3.5.2.4 Kategorie 4: Moontlike strategieë om respek as lewensbeginsel te vestig

TEMA 1: EEN DEURSIGTIGE PROGRAM WAARIN AL DIE ROLSPELERS INKOOP

Die rolmodelle het voorgestel dat 'n deursigtige program ontwikkel word waarin al die rolspelers inkoop en dieselfde boublokke/waardes van respek geïmplementeer word. **Rolmodel E** het voorgestel dat al die rolspelers (ouers, opvoeders, rolmodelle EN 'n verteenwoordiger van die skool se beheerliggaam) saam koppe bymekaar sit om hierdie boublokke saam te stel en dan te implementeer. **Rolmodel D** het hierby aangesluit en beklemtoon hoe belangrik dit is om ook gemotiveerde en passievolle vrywilligers te betrek. Hy het beklemtoon dat wanneer hierdie vrywilligers nie ingespan word nie, hulle "belangstelling verloor en verdwyn. Dit is juis op hierdie sosiale vlak wat die ding (program) momentum kry en groei!" **Rolmodel C** het verduidelik: "Wat dit makliker maak, is as die netwerk reg is en werk, dat oral waar die kind kom, dit dieselfde is . . . kerke en skole moet hande vat, almal stem saam dat die beste plek vir waardevorming en respekvorming is die huis, so waar ook al 'n mens ouers kan bystaan om daai goed te verstaan . . ." **Rolmodel B** was positief oor die Kinderhuis en skool wat reeds dieselfde waardes implementeer en was van mening dat dit

deurgevoer moet word na die breër gemeenskap ook. Hy was verder van mening dat ons in 'n samelewing is waar daar nie grense is nie, en daarom is dit volgens hom belangrik dat daar vir kinders duidelike grense gegee word waarbinne hulle kan beweeg. **Rolmodel D** het weer beklemtoon dat dit volhoubaar moet wees en dat al die rolspelers eienaarskap moet aanvaar.

Rolmodel F het aangevoer dat die program in 'n vak soos lewensoriëntering geïmplementeer kan word en sy het 'n voorbeeld gegee dat die kinders deur middel van prettige speletjies aan respek blootgestel kan word. **Rolmodel A** het genoem dat daar reeds sulke programme is, maar dat die skool net moet inkoop en dit dan moet implementeer. **Rolmodel B** het vertel dat hulle by die Kinderhuis Hettie Britz se boek, *Kweek kinders met karakter* implementeer en dat hul goeie resultate sien. Hy was van mening dat so iets ook by die skool geïmplementeer kan word.

Rolmodel A het beklemtoon dat so 'n program die ouers wat hulpeloos voel kan bemagtig en dat ouers dus tegelykertyd ontwikkel moet word. **Rolmodel D** het hierby aangesluit en genoem dat die kinders ook 'n positiewe invloed op die ouers kan hê deur die "tools" wat hulle by die skool geleer word, aan die ouerhuis oor te dra.

Die rolmodelle het almal die belangrikheid van positiewe versterking beklemtoon en was van mening dat daar 'n daadwerklike poging aangewend moet word om kinders wat die boublokke van respek uitleef, erkenning te gee.

3.5.3 Fokusgroep Drie

Die derde fokusgroep is gehou met ses opvoeders van Hugenate Laerskool. Vyf onderwyseresse en een onderwyser het aan die groep deelgeneem. Die byeenkoms het na ure in die personeelkamer van Hugenate Laerskool plaasgevind en ongeveer 70 minute geduur.

3.5.3.1 Kategorie 1: Respek as lewensbeginsel

TEMA 1: DIE OPVOEDERS SE VERSTAAN VAN DIE TERM “RESPEK”

Die opvoeders is eerstens gevra om hul verstaan van die term “respek” te definieer. Dit was vir die navorser interessant hoe die opvoeders en rolmodelle se verstaan van die term “respek” ooreengestem het. Die opvoeders se interpretasies sal vervolgens bespreek word.

SUBTEMA 1: Erkenning van ander se menswaardigheid

Opvoeder E het respek gedefinieer as “die erkenning van ’n ander ou se menswaardigheid . . . As jy hom erken vir wie en wat hy is en dat hy uniek is met talente of wat ook al”. **Opvoeder D** het hiermee saamgestem, maar gevoel respek gaan oor meer as net die mens – dit gaan ook oor die inagneming van ’n ander se persoonlike besittings en of hy dit met die nodige eerbied hanteer. **Opvoeder A** het bygevoeg dat dit ook oor ’n persoon se optrede teenoor ’n ander persoon gaan.

SUBTEMA 2: Selfrespek

Opvoeder C was van mening dat respek by jouself begin en het aangevoer: “Jy moet eers vir jouself omgee, van jouself hou. Uit dit uit kom respek op die ou end.” **Opvoeders B, D** en **F** het al drie hiermee saamgestem en beklemtoon hoe belangrik dit is dat jy jouself respekteer voordat ander jou kan respekteer. **Opvoeder B** het verduidelik: “Die waarde wat jy in iemand anders sien, het ’n manier hoe daai ou die waarde terug sien in jou. Jy kan dit nie afdwing nie. Respek is wat mense sien.” **Opvoeder A** het by **Opvoeder B** aangesluit en bevestig dat die kinders in haar klas wat respek in hul ouerhuis sien, haar en die kinders in haar klas met respek behandel.

3.5.3.2 Kategorie 2: Faktore wat ’n rol speel by die implementering van respek as lewensbeginsel

Die opvoeders is gevra hoe respek uitgeleef word en die onderstaande temas is bespreek. Dit was vir die navorser interessant om te sien hoe die opvoeders hierdie vraag anders as die vorige twee fokusgroepe geïnterpreteer het. Die navorser het net

weer beseef hoe belangrik dit is om bewus te wees van elke fokusgroep se uniekheid en dat die veld nie staties is nie, maar voortdurend verander. In Gestaltterme is dit dus weereens bewys hoe belangrik dit is dat die navorser te alle tye “teenwoordig” sal wees, deur bewus te wees van hoe die hier-en-nou-ervaring ontvou.

TEMA 1: ROL VAN DIE GESIN

Die opvoeders was onmiddellik negatief en het genoem dat as daar na kinders se optrede gekyk word, “respek deesdae laaste in die lyn gesit word”. **Opvoeder F** het gemeld dat as daar nie by die huis respek tussen die ouers en tussen die kinders en ouers is nie, die kinders dieselfde gedrag by die skool openbaar.

SUBTEMA 1: Verhouding tussen ouer en kind

Die opvoeders het sterk gevoel oor die feit dat ouers deesdae bang is vir hul kinders en hul kinders se beste maats wil wees. Hulle het genoem dat ouers nie meer omgee hoe kinders met hul praat nie. **Opvoeder B** het dit soos volg gestel: “Hulle praat soos hulle wil met die ouers en dan bly die ouer net still!” **Opvoeder D** het verder uitgebrei en genoem dat die manier waarop ouers voor hul kinders van opvoeders praat, het ook ’n reuse invloed op die kind se optrede teenoor die opvoeder. Hulle was ook van mening dat die manier hoe ’n kind (veral ’n seun) teenoor sy ma en opvoeder optree, wys hoe die pa teenoor die ma optree.

Opvoeder A was van mening dat tye verander het en dat “daai ma wat vroeër jare ’n ankerfiguur was en nou werk sy ook tot sesuur in die aand, het skuldgevoelens en kom dan met die duurste geskenke en sê daarmee vir Jannie of Sannie: ‘Pragtig, aanvaar en respekteer my net omdat ek so hard werk, hier’s vir jou ’n geskenkie . . .’”

Opvoeder D het bygevoeg dat ouers weens hierdie skuldgevoelens alles vir hul kinders gee – in só mate dat kinders nie meer eerbied vir hul besittings het nie, aangesien hulle alles kry wat hulle wil hê.

Opvoeder C het ook genoem dat daar al hoe meer enkelouergesinne is. Sy was van mening dat die uitdaging dus groter raak om respek te vestig, aangesien die kind(ers) nie meer ’n ma en ’n pa het wat ’n voorbeeld kan stel nie. **Opvoeder A** het hierby

aangesluit en gesê dat “die grootste geskenk wat ’n pa vir sy kinders kan gee, is om hul ma lief te hê”.

SUBTEMA 2: Kwaliteittyd en kommunikasie

Opvoeder C het beklemtoon dat dit gaan oor ’n afname in kwaliteittyd en die feit dat ouers en kinders nie meer met mekaar kommunikeer nie: “Dit is dus nie soseer die feit dat die ouers werk wat die probleem is nie, maar dít wat jy met jou tyd doen as jy van die werk af kom. Sit jy voor die TV en sê jy vir jou kind hy moet stilbly, want jy wil *7de Laan* kyk...Kommunikasie het verdwyn in ouerhuise. Daar word nie meer gekommunikeer met kinders nie...” **Opvoeders A en D** het bygevoeg: “. . . of die kind kry ‘gadgets’ waarmee hy homself moet besig hou . . . of hy word voor die TV sitgemaak en dan word die DVD in die speler gedruk!” **Opvoeder B** was van mening dat dit is hoe disfunksionele families ontstaan en het vertel dat sy iewers gelees het dat die maksimum tyd wat ouers daaglik aan kinders spandeer ses minute is. **Opvoeder D** het bygevoeg dat sy dikwels die eerste een is wat die kinders in haar klas vra hoe dit met hul gaan, of die kinders sal noem dat hul ouers die oggend gevra het hoe dit met hul gaan, maar dat hulle nie werklik aandag gee nie. Wat dus na vore kom, is dat daar binne die gesinsisteem ’n groter leemte ontstaan met betrekking tot opregte aandag/omgee en kwaliteittyd.

TEMA 2: ROL VAN DIE OMGEWING

Die volgende tema wat die opvoeders bespreek het, was die rol wat die omgewing op die kind se verstaan van respek het.

Opvoeder A het verduidelik dat dit gaan oor dit wat die kind sien en hoor. **Opvoeder C** het hierby aangesluit en genoem dat die ouers ’n groot invloed het op die kinders se siening en beskerming van die omgewing en aangevoer dat as ’n mens na die omgewing kyk, dit duidelik is dat daar min respek is vir die lewe en die omgewing. Sy het bygevoeg dat ouers die omgewing bemors, en hul kinders dan ook hierdie gedrag aanleer. Sy het gesê die gevolg is dat wanneer sy byvoorbeeld vir ’n kind vra om ’n papier op te tel, hy vir haar sal sê dat dit nie syne is nie.

SUBTEMA 1: Kitssamelewing

Opvoeder E het aangevoer dat die samelewing van vandag 'n kitssamelewing is waarin kinders nie meer geleer word om te spaar en te werk vir iets nie. **Opvoeder F** het bygevoeg dat dit dieselfde is in sport. Kinders het nie meer deursettingsvermoë nie: “As hulle nie span kry nie, hou hulle sommer op met die sport. Hulle probeer nie harder oefen en probeer om dalk volgende keer die span te haal nie, hulle hou sommer op.”

SUBTEMA 2: Tegnologie

Opvoeder D het beklemtoon dat tegnologie 'n groot rol speel in die kind se verstaan en integrasie van respek as lewensbeginsel. **Opvoeders E, A, B** en **C** het hiermee saamgestem en beklemtoon dat dit belangrik is dat die televisieprogramme en rolprente wat kinders kyk, bestuur moet word. **Opvoeder C** het bygevoeg dat kinders aan te veel goed blootgestel word wat bo hul ouderdomsvlak is. Sy voer aan: “Alles word nou vroeg rypgedruk. Ons kinders word nou al in graad een vertel van vigs en seks . . . Ons kinders word aan televisie blootgestel by die huis, waar alles heeldag gesien word, ook op advertensies. Jou kind se brein is nog nie ontwikkel nie . . . Ook die omgewing het 'n invloed op puberteit. Alles is vroeër. Die kind is nie emosioneel reg daarvoor nie . . .” **Opvoeder D** het ook genoem dat daar te min ouers is wat hul steur aan ouderdomsbeperkings van programme en rolprente en dat sekere televisieprogramme dubbele boodskappe aan die kinders oordra: “. . . die pa en seun stoei. Wanneer die pa seerkry, sê hy vir die seun ‘Stop nou, stop nou!’ maar terselfdertyd lag hy. Die seun hou net aan en dit wys dat hy nie die boodskap kry nie. Met ander woorde, die boodskap moet duidelik wees, en dit is dus belangrik dat ouers die regte boodskappe oordra.” Die navorser wil hierby aansluit en beklemtoon dat die opvoeder en ouer dus ten volle teenwoordig moet wees tydens enige interaksie met die kind (daar waar die kind aan respek as lewensbeginsel blootgestel word, maar ook wanneer daar net televisie gekyk word). Die ouer en opvoeder kan aan die kind 'n voorbeeld stel deur self sy of haar emosies op 'n gesonde manier uit te druk en die kind te wys hoe om op 'n toepaslike manier idees, gedagtes en behoeftes uit te

spreek. Soos reeds genoem, bevestig literatuur dat ouers en opvoeders die primêre opvoeders in terme van emosionele intelligensie is. Dit is dus so belangrik dat hulle as rolmodelle optree rakende die herkenning en uitdrukking van emosies, en tegelykertyd bewus en in beheer moet wees van hul eie emosies (Louw & Louw, 2007:245).

Omdat kinders in die middelkinderjare se morele ontwikkeling gepaardgaan met die feit dat hulle die reëls en verwagtinge van die samelewing aanneem en internaliseer en 'n begrip vir reg en verkeerd ontwikkel, is dit van kardinale belang dat die ouers dus dubbelsinnige boodskappe verklaar en die regte voorbeeld aan die kinders stel.

TEMA 3: ROL VAN VERHOUDINGS

Die rol van verhoudings sluit aan by bogenoemde voorbeeld wat deur ouers gestel moet word en die opvoeders het beklemtoon dat ouers nie hul kinders se goedkeuring moet probeer wen nie, maar eerder 'n rolmodel vir die kind moet wees. **Opvoeder B** was van mening dat dit verskriklik belangrik is dat ouers 'n voorbeeld moet wees vir hul kinders ten opsigte van wat reg en verkeerd is en wat aanvaarbaar en onaanvaarbaar is. **Opvoeder C** het hierby aangesluit en beklemtoon dat ouers ook 'n voorbeeld moet stel met hul eie kleredrag en dat dit nie net oor hulself gaan nie (dat ouers onvanpas aantrek om ander mense te beïndruk en sodoende hul kinders in die verleentheid te plaas), maar dat hulle hul kinders hul fokus moet maak. Sy was van mening dat 'n ma die kern van respek is en dus die moraal van situasies en omstandighede bepaal. **Opvoeder E** het ook bygevoeg dat ouers 'n voorbeeld moet stel deur die verkeersreëls te gehoorsaam.

Kohlberg het drie vlakke van morele ontwikkeling onderskei, naamlik die prekonvensionele, konvensionele, en postkonvensionele vlak (Papalia *et al.*, 2002:407). Tydens die tweede of konvensionele vlak van morele ontwikkeling wat reeds in die middelkinderjare begin, kom kinders gewoonlik lojaal voor teenoor die sosiale orde. "Individue beskou die handhawing van die gevestigde norme hul morele plig om sodoende positiewe menseverhoudings in 'n ordelike samelewing te verseker" (Louw *et al.*, 1998:466). Die norme van die groep waaraan die individu behoort (dit sluit die ouers, opvoeders en rolmodelle van die Wellington-gemeenskap in) bepaal

dus die basis van morele oordeel (Keenan & Evans, 2009:302). Die navorser is van mening dat die ouers se optrede en voorbeeld gevolglik die basis van die laerskoolkind se morele oordeel bepaal.

3.5.3.3 Kategorie 3: Die boublokke van respek

Deur die gesprekke oor die aanleer en vestiging van respek, is die onderstaande boublokke geïdentifiseer:

TEMA 1: BOUBLOKKE

SUBTEMA 1: Omgee

Opvoeder C het genoem: “Jy moet eers vir jousef omgee, van jousef hou. Uit dit uit kom respek op die ou end . . . dit gaan oor omgee . . . respek is eintlik omgee.”

Opvoeder E het hierby aangesluit en genoem dat dit belangrik is om ’n kind te erken vir wie hy is en erkenning te gee vir sy uniekheid en talente. Die opvoeders het (soos vroeër genoem) beklemtoon dat dit belangrik is om jousef soms tweede te stel en werklik aandag te gee en die kind te wys dat hulle belangrik en waardig geag word.

Opvoeder D het beklemtoon dat kinders floreer op omgee: “Dit bring die beste in ’n kind uit. They rise to the occasion . . . As jy vir ’n kind vra hoe hy vandag voel, blom hulle, want hy mag vandag sê hoe hy voel . . . Hulle floreer. Jy trek daai kind op. Hoe meer jy hom laat goed voel oor homself . . . hoe meer jy vir hom laat voel jy is vir my belangrik, kom hulle by punte wat jy nie gedink het hulle sal bereik nie . . . Dit raak vir hulle ’n lekker ondervinding . . .”

SUBTEMA 2: Konsekwentheid

Opvoeder D het die belangrikheid van konsekwentheid beklemtoon. **Opvoeder B** het hierby aangesluit en die belangrikheid van grense beklemtoon. Hulle was van mening dat ’n persoon se ‘ja’ sy ‘ja’ moet bly, en sy ‘nee’ sy ‘nee’: “Kinders soek grense. Jy as grootmens neem daai grense weg en dit veroorsaak dat die kind geen selfvertroue het nie. Hy is onseker, want vandag is dit so en more is dit so . . .” Hulle het ook gesê dat

ouers en opvoeders te veel leë dreigemente maak en kinders dus kanse vat omdat hulle weet daar nie werklik gevolge gaan wees nie.

SUBTEMA 3: Sensitiwiteit

Die opvoeders was van mening dat dit belangrik is dat volwassenes wat 'n invloed in kinders se lewens het, 'n punt daarvan sal maak om die kinders belangrik en goed oor hulself te laat voel. **Opvoeder D** het gesê dat kinders soms 'n groot behoefte het om te ontlaai en te sê hoe hulle voel, en dat dit dus belangrik is dat die opvoeders of ouers sensitief sal wees om hierdie behoeftes van die kind te vervul. **Opvoeder A** het hierby aangesluit en beklemtoon dat dit belangrik is dat daar na kinders geluister word en dat hulle nie net gehoor word nie.

Die opvoeders het ook genoem dat kinders geleer moet word om sensitief te wees vir ander kulture en mekaar ruimte gee om te wees wie jy is.

3.5.3.4 Kategorie 4: Moontlike strategieë om respek as lewensbeginsel te vestig

Die volgende voorstelle is gemaak ten opsigte van die vestiging van respek as lewensbeginsel:

TEMA 1: POSITIEWE VERSTERKING VAN GEDRAG EN 'N POSITIEWE VOORBEELD

Die opvoeders het sterk gevoel dat kinders se positiewe gedrag versterk moet word deur erkenning te gee vir die goeie gedrag en hul positiewe kwaliteite te beklemtoon.

Opvoeder B het voorgestel dat 'n “denkbeeldige gereedskapkissie” saamgestel word deur die voorbeeld wat die opvoeder stel, en “elke keer as 'n probleem opduik, kan die kind die denkbeeldige ‘tool’ gaan uithaal en kyk of dit hom kan help”. **Opvoeder E** het saamgestem en daarop uitgebrei dat die opvoeder respek moet lééf en dat bemagtiging belangrik is.

Opvoeder D het gesê: “Ek sê altyd, voordat julle iets sê, dink eers is dit ‘true, kind or necessary?’ Besluit daarvoor voor jy iets sê. Dit is iets wat vir die kind aangeleer moet

word.” Wat hierby aansluit, is bewusmaking. Die navorser is van mening dat dit belangrik is dat die opvoeder en ouer, sowel as die kind, in kontak gebring sal word met hul eie emosies en behoeftes en ook dat die kinders bewus gemaak word van die beginsels wat hulle in staat stel om gedrag in ’n bepaalde gemeenskap as goed of sleg te beoordeel ten einde hul eie gedrag volgens hierdie beginsels te rig.

Die opvoeders was van mening dat die vestiging van respek deur die opvoeder by die kind moet begin, aangesien dit die enigste plek is waar hulle (die opvoeders) ’n invloed kan uitoefen.

3.5.4 Fokusgroep vier:

Die vierde en laaste fokusgroep is gehou met nege leerders van Hugenate Laerskool. Vier seuns en vyf meisies het aan die groep deelgeneem (die vyfde seun wat sou deelneem se ouer het net voor die byeenkoms laat weet dat hy ongelukkig siek is). Die byeenkoms het ook na ure in die personeelkamer van Hugenate Laerskool plaasgevind en ongeveer 80 minute geduur. Die navorser het aanvanklik min of meer dieselfde vrae aan die leerders gestel as aan die ander groepe, maar het op ’n punt besef dat die leerders die vrae te moeilik vind om te antwoord. Die navorser het toe die vrae (Bylaag B) vanuit ’n ander hoek gevra en positiewe reaksie van die leerders ontvang. Hierdie groepbyeenkoms was vir die navorser ’n hoogtepunt.

3.5.4.1 Kategorie 1: Respek as lewensbeginsel

TEMA 1: DIE LEERDERS SE VERSTAAN VAN DIE TERM “RESPEK”

Die leerders is gevra wat die term “respek” vir hulle beteken en die volgende is genoem:

Leerder B het respek gedefinieer as ’n persoon se optrede teenoor ander mense. Sy het hierop uitgebrei en verduidelik dat dit gaan oor hoe ’n kind ’n onderwyser, ander mense en hul besittings behandel. **Leerders E** en **D** het bygevoeg dat respek nie net verbaal hoef te wees nie, maar dat ’n persoon se liggaamshouding en lyftaal ook kan

wys of die persoon respek het vir iets of iemand. **Leerder H** het beklemtoon dat 'n persoon vir homself ook respek moet hê.

SUBTEMA 1: Respekvolle optrede

Die navorser het besef dat dit vir die leerders moeilik is om die term respek te verduidelik en het toe aan die leerders gevra hoe iemand optree wat respekvol optree. **Leerder A** het genoem dat iemand wat gehoorsaam is en goeie maniere het deur byvoorbeeld na die juffrou in die klas te luister, respekvol optree. **Leerder C** was van mening dat iemand respekvol optree as hy daardie persoon met sy persoonlike besittings kan vertrou. **Leerder I** het hierby aangesluit en genoem dat dit gaan oor omgee: "Hulle sal omgee vir ander mense en na hulle luister en nie hulle gevoelens seermaak nie." **Leerders G** en **H** het verder genoem dat mense wat respekvol optree, hul beste gee in wat hulle doen, respek het vir ander mense en hul besittings, en ook selfrespek het.

Die leerders het 'n klomp voorbeelde gegee van hoe iemand met respek optree:

Leerder H: "As hulle met jou praat, dan knik jy jou kop sodat hulle kan sien jy luister na hulle."

Leerder F: "Do unto others as you want them to do to you."

Leerder G: "Wanneer jy netjies aantree in die oggende."

Leerder C: "As iemand na jou skoolwerk kyk en sien jy is 'n netjiese persoon en jou werk is netjies en volledig gedoen, dan het jy seker selfrespek."

Vanuit bogenoemde voorbeelde van die leerders, was dit vir die navorser duidelik dat die skool as deel van hul omgewingsveld 'n sterk invloed het op hul gedrag, houding en verstaan van respek. Dit sluit aan by navorsing wat bevestig dat die skool 'n kardinale sentrale rol speel in alle fasette van ontwikkeling van die laerskoolkind (Louw *et al.*, 1998:363; Kaplan, 2000:396; Louw & Louw, 2007:247).

SUBTEMA 2: Disrespekvolle optrede

Die leerders is ook gevra hoe iemand optree wat disrespekvol is. **Leerder H** het genoem dat dit disrespekvol is om “met grootmense terug te praat”. **Leerder I** het genoem dat dit disrespekvol is om “nie na mense te kyk wanneer hulle met jou praat nie”.

3.5.4.2 Kategorie 2: Faktore wat ’n rol speel by die implementering van respek as lewensbeginsel

Die leerders is gevra waar oral ’n persoon geleer word om met respek op te tree, en die leerders het onmiddellik die ouerhuis, skool en vriende uitgesonder. Die volgende temas het hieruit gevloei:

TEMA 1: ROL VAN DIE GESIN

Leerder E was van mening dat respek by die huis begin en dat wanneer ’n kind respek teenoor sy ouers toon, respek natuurlik sal kom. **Leerder B** het hierby aangesluit en gesê dat wanneer ouers by die huis aan mekaar respek betoon, die kinders dit kan aanleer. **Leerder D** het saamgestem dat die voorbeeld wat ouers stel ’n effek het op die kind se verstaan en integrering van respek, maar was van mening dat die kind se ingesteldheid en houding gaan bepaal of die kind dit werklik op sy lewe van toepassing gaan maak.

Navorsing beklemtoon dat die kind in die middelkinderjare se sosiale interaksies ’n groter ligging en verskeidenheid inrigtings reflekteer; die kind raak geleidelik minder afhanklik van die ouers in terme van aktiewe hulp en hulle wil meer geleenthede hê om besluite te neem (Kaplan, 2000:424,425; Papalia *et al.*, 2002:349; Louw & Louw, 2007:247; Keenan & Evans, 2009:277). Die navorser is van mening dat dit wat **Leerder D** hierbo genoem het, hierdeur bevestig word.

TEMA 2: ROL VAN DIE OMGEWING

SUBTEMA 1: Maats

Die leerders het eerstens beklemtoon dat maats 'n groot rol speel in die verstaan en integrering van respek. **Leerder G** het genoem dat groepdruk veroorsaak dat: “. . . jy die verkeerde dinge doen en dan nie respekvol optree nie”. **Leerder H** het saamgestem en gesê dat verkeerde vriende afbreek wat 'n kind by sy ouers leer. **Leerder C** het hierby aangesluit en gesê: “Ek dink as jy die regte vriende kies, sal hulle jou respekteer en jou aanvaar soos jy is, en as hulle ordentlike mense is en die regte vriende is, sal jy ook respek aanleer by hulle.”

Navorsing bevestig dat die portuurgroep 'n uiters belangrike rol in die ontwikkeling van die kind speel en daarom is dit so belangrik dat kinders gelei word om die regte vriende te kies. Volgens navorsing verskaf die portuurgroep kameraadskap, 'n geleentheid vir nuwe gedrag en help om kennis en inligting oor te dra, kinders reëls en regulasies aan te leer en help om geslagsrolle te versterk (Louw *et al.*, 1998:369; Kaplan, 2000:439; Louw & Louw, 2007:258). In Gestaltterme verwys die veld na vele omgewingstoestande en invloede wat die individu se bestaan konseptualiseer. Volgens Yontef (2008:95) beïnvloed elke deel van die veld die geheel en die geheel beïnvloed al die dele. Dit is dus duidelik dat die portuurgroep een van hierdie dele/invloede is wat deel uitmaak van die kind se veld as geheel en sodoende 'n beduidende invloed gaan hê op die kind se verstaan van respek.

SUBTEMA 2: Die breër omgewing

Leerder D het genoem dat die regering en die geweld in ons land nie 'n goeie voorbeeld van respek stel nie. Sy het verduidelik: “Geweld in ons land . . . dit wys vir ons die mense het nie meer respek vir mekaar nie en dan voel ons partykeer ag, as die hoofmense nie respek het vir mekaar nie, hoekom moet ons respek hê vir mekaar? Hulle mag dit dan doen, hoekom mag ons nie?” **Leerder C** het vandalisme as nog 'n voorbeeld genoem waar daar nie 'n goeie voorbeeld gestel word nie en beklemtoon dat mense nie respek het vir mekaar, mekaar se besittings en die mooi

geboue in die land nie. **Leerder A** het besoedeling uitgesonder as 'n manier van disrespekvolle optrede.

Volgens **Leerder H** speel televisie ook 'n rol in die vestiging van respek en is sommige televisieprogramme opbouend, maar dat daar ook televisieprogramme is wat nie vir 'n kind goed is om te kyk nie. Dit was vir die navorser opvallend watter insig die leerders toon ten opsigte van hierdie aspek.

TEMA 3: ROL VAN DIE SKOOL

Die leerders het genoem dat respek by die skool aangeleer kan word. **Leerder D** het genoem dat hulle reeds in lewensoriëntering geleer word van die 'pilare van respek', etiese waardes en hoe om 'n rolmodel te kies wat respekvol is en wie se voorbeeld hulle kan volg. Sy het ook genoem dat daar oral in die skool plakkate opgesit is om hul te herinner om respekvol op te tree. **Leerder A** het bygevoeg dat hulle ook geleer word om respek te toon teenoor opvoeders, soos om op te staan as hulle in die klas inkom of as die skoolhoof in die saal instap. Dit is dus duidelik dat Hugenote Laerskool reeds 'n goeie poging aanwend om respek as lewensbeginsel by hul leerders te vestig. Die navorser is van mening dat bogenoemde aksies verfyn kan word en by die komponente wat aan die einde van die studie geïdentifiseer gaan word, gevoeg kan word om 'n doeltreffende en kragtige program te ontwikkel.

SUBTEMA 1: Gesindheid van die opvoeders

Die leerders was almal baie ongelukkig oor die feit dat sommige opvoeders nie vir hulle terug groet wanneer hulle hul groet nie. **Leerder D** het die behoefte uitgespreek dat opvoeders na kinders moet uitreik en veral die "stout kinders se wense ook respekteer". **Leerder C** het hierby aangesluit en was van mening dat sommige opvoeders kinders geëtiketteer het as "die stoute kinders" en dan sommer al van die begin van 'n periode af met 'n negatiewe houding teenoor die kind optree. Die leerders het erken dat daar wel kinders is wat disrespekvol teenoor die opvoeders optree, maar dat hulle voel sommige kinders kry soms skel sonder dat die rede daarvoor aan hulle verduidelik word.

Oaklander (1988:197) verwys na die kind se proses as “who they are, what they feel, what they like and do not like, what they need, what they want, what they do and how they do it”. Volgens die navorser is dit belangrik dat die opvoeder eerstens bewus word van sy eie proses, en tegelykertyd ook bewus sal wees van elke kind se uniekheid en behoeftes. Yontef (in Brownell, 2003) definieer volle bewustheid as “the process of being in vigilant contact with the most important events in the individual/environment field with full sensorimotor, emotional, cognitive and energetic process”. Die opvoeder moet dan ook probeer om die kind se bewustheid te verhoog aangesien navorsing toon dat wanneer die kind se bewustheid verhoog, die kind in volle kontak met homself gebring word op sensoriese, kognitiewe en emosionele vlak. Soos kinders meer bewus word van hulself, raak hulle ook meer bewus van die feit dat hulle keuses kan maak oor die ontdekking van nuwe gedrag (Blom, 2004:53). Die navorser is van mening dat wanneer daar bewustheid is, die opvoeder én die kind meer begrip vir mekaar sal hê en kan daar sodoende optimale groei en leer plaasvind.

3.5.4.3 Kategorie 3: Die boublokke van respek

Die leerders is eerstens gevra wat dit is wat maak dat hulle sekere opvoeders respekteer en tweedens wat dit is wat sekere opvoeders doen wat maak dat hulle minder respekteer word. Vanuit hierdie gesprekke het die volgende boublokke na vore gekom:

TEMA 1: BOUBLOKKE

SUBTEMA 1: Gelykheid en konsekwentheid

Die leerders het baie sterk gevoel dat almal 'n gelyke kans verdien en dat hulle graag sal wil sien dat opvoeders nie onderskeid tussen leerders tref nie. **Leerder D** het genoem dat hulle die meeste respek het vir opvoeders wat regverdig optree, nie witbroodjies het nie en wat moeite doen om almal belangrik en spesiaal te laat voel. **Leerder H** het genoem dat dit vir hom so lekker is in klasse waar die opvoeders nie hul buie op hulle uithaal nie: “Al was hulle kwaad vir die vorige klas, is hulle mooi met jou klas. Hulle begin van voor af met die klas.”

Die leerders het ook hul ongelukkigheid uitgespreek oor opvoeders wat so sarkasties en onbeskof met hulle is dat dit vir hulle voel asof hul menswaardigheid aangetas word. **Leerders D, J en G** het genoem dat sommige opvoeders op hul “skree, nors en kwaad is en hul opgekropte gevoelens op ons uithaal . . . dan is dit nie vir ons ’n lekker dag nie, want ons het niks verkeerd gedoen nie, maar dan kry ons moeilikheid”.

Vir goeie sosiale en emosionele ontwikkeling tydens die middelkinderjare is ’n positiewe selfbeeld, ’n trots in wat bereik is, pro-sosiale, morele en waarderaamwerke, morele verantwoordelikheid en die vermoë om emosies en verhoudings te reguleer, baie belangrik (Louw & Louw, 2007:242). Dit is volgens die navorser dus belangrik dat die opvoeders sensitief sal wees vir die kinders se behoeftes en sensitiwiteit aangesien sarkasme, onregverdigheid en “witbroodjies” die kinders se selfbeeld afbreek en sodoende hul sosiale en emosionele ontwikkeling belemmer.

SUBTEMA 2: Luister

Die leerders het beklemtoon hoe baie hulle dit waardeer en hoeveel respek hulle toon vir die opvoeders wat na hulle luister. **Leerder F** verduidelik: “A certain teacher is always friendly and always listening. It feels you are talking to a friend or family member.” **Leerders E en D** sluit hierby aan: “Sy sal haar in jou skoene sit . . . She will tell us what to do . . . Sy luister as jy met haar praat, jy kan ook aan haar ‘body language’ sien sy luister regtig vir jou en dat sy respek het vir jou om te hoor wat jy wil sê.” Vanuit bogenoemde is dit vir die navorser duidelik dat die leerders werklik ’n behoefte het om gehoor te word.

Erik Erikson het na die middelkinderjare fase verwys as die stadium van arbeidsaamheid teenoor minderwaardigheid (Papalia *et al.*, 2002:348). Wanneer hierdie psigososiale krisis suksesvol opgelos is, ontwikkel kinders ’n sin van bekwaamheid ten opsigte van die uitvoer van take en bruikbare vaardighede (Papalia *et al.*, 2002:348; Louw & Louw, 2007:241). Wanneer kinders dus gewaardeerd voel en voel dat hul opinie belangrik is, kan hulle ’n sin van bekwaamheid ontwikkel en sodoende positiewe kontak maak met hul innerlike en uiterlike omgewingsveld.

SUBTEMA 3: Vriendelikheid

Leerder D het vertel hoe lekker dit vir haar is as 'n opvoeder haar met 'n glimlag begroet en hoe sy dit waardeer veral as sy nie lekker in haarself voel nie. Die leerders het genoem van 'n opvoeder wat 'n goeie humorsin het en hoe lekker dit vir hulle is om met die opvoeder te kan grappies maak en saamlag.

SUBTEMA 4: Gewaardeerd voel

Die leerders het 'n sterk behoefte uitgespreek dat opvoeders sal raaksien wat hulle doen en vir hulle dankbaarheid betoon. **Leerder H** verduidelik: “Hulle moet net dankie sê as ek byvoorbeeld toesig gehou het in haar klas . . . ” **Leerder F** het genoem dat daar 'n juffrou is wat vir die Kinderhuiskinders op hul verjaarsdae 'n geskenkie bring om hul spesiaal te laat voel. Hierdie subtema sluit aan by die bogenoemde subtemas. Tydens morele ontwikkeling in die middelkinderjare wil kinders aan die verwagtinge van dié persone wat vir hulle belangrik is, voldoen (Kaplan, 2000:443; Watts *et al.*, 2009:401). Volgens Kohlberg in Louw *et al.* (1998:466) sal hulle daarom probeer om “die goedgesindheid van vriende, familielede en belangrike persone in hul lewens (byvoorbeeld opvoeders) te behou deur 'n 'goeie persoon' te wees”. Die laerskoolkind wil dus graag aan ander se verwagtinge voldoen, ander se belange op die hart dra, lojaal en betroubaar wees (Watts *et al.*, 2009:401). Die navorser is van mening dat dit een van die redes kan wees hoekom hulle so graag die goedkeuring en erkenning van hul opvoeders verlang.

3.5.4.4 Kategorie 4: Moontlike strategieë om respek as lewensbeginsel te vestig

Die leerders het reeds strategieë genoem wat die skool implementeer om respek as lewensbeginsel te vestig en daarom het die navorser aan hulle gevra wat dit is wat werk en nie werk van hierdie strategieë nie en wat hulle voorstel gedoen kan word om die huidige strategieë te verbeter. Die volgende idees het na vore gekom:

TEMA 1: PRAKTIES UITBEELD

Die leerders het genoem dat daar reeds plakkate in die skool opgesit is wat respek beklemtoon, maar was van mening dat dit beter en eenvoudiger verduidelik moet word. **Leerder F** het vertel dat hy eers in graad sewe werklik verstaan het waarom dit gaan aangesien hy nie toe hy jonger was die terminologie verstaan het nie. **Leerder G** het hiermee saamgestem en voorgestel dat “makliker woorde” gebruik word. **Leerder C** het bygevoeg dat sy glo die meeste kinders verstaan die begrip, maar dat hulle dit moeilik vind om toe te pas. Sy was van mening dat die grondslagfase-opvoeders dit meer in detail aan die kinders moet verduidelik en seker maak dat hulle die begrip verstaan. **Leerder I** het voorgestel dat respek op 'n praktiese wyse deur rollespel en prentjies aan die jonger kinders uitgebeeld moet word. Kognitiewe ontwikkeling verwys na die maniere waarop individue 'n verskeidenheid kognitiewe vermoëns aanleer en hoe hierdie vermoëns oor tyd verander van struktuur en funksies (Watts *et al.*, 2009:315). Geheue, probleemoplossing, verbeelding, skepping, fantasering en die gebruik van simbole is almal kognitiewe prosesse (Watts *et al.*, 2009:314). Volgens die kognitief-strukturele teorie van Piaget (in Murray Thomas, 2005:197-210; Keenan & Evans, 2009:159-170; Watts *et al.*, 2009:326-340) kan die menslike kognitiewe ontwikkeling in vier fases/periodes verdeel word. Die laerskoolkind val volgens hierdie benadering in die konkreet-operasionele fase. Hierdie fase verteenwoordig die fase waartydens die kind strategieë en reëls begin gebruik wat denke meer sistematies en meer kragtig maak om probleme op te los (Papalia *et al.*, 2002:313; Louw & Louw, 2007:217; Keenan & Evans, 2009:166). Die navorser is van mening dat dit belangrik is dat respek as lewensbeginsel op 'n toepaslike wyse wat ooreenstem met hul kognitiewe vermoëns aan die laerskoolkind bekendgestel/geleer word.

TEMA 2: VOORBEELD STEL

Die leerders het beklemtoon dat daar leiërs gekies moet word wat respekvol optree en 'n voorbeeld stel. Hulle het ook die belangrikheid beklemtoon dat seniors 'n voorbeeld aan die jonger kinders moet stel en dat die leerderraad pouses leerders kan reghelp wat goed doen wat disrespekvol is.

TEMA 3: BELONINGS

Die leerders het voorgestel dat dié kinders wat respekvol optree vir hul goeie gedrag of voorbeeld wat hulle stel, beloon moet word.

Kohlberg het drie vlakke van morele ontwikkeling onderskei, naamlik die prekonvensionele, konvensionele, en postkonvensionele vlak (Papalia *et al.*, 2002:407). Volgens Kohlberg se stadiums, is die prekonvensionele vlak (Vlak 1) kenmerkend van veral die middelkinderjare (Louw & Louw, 2007:270-271). Binne hierdie vlak word daar na moraliteit verwys as prekonvensionele of premorele moraliteit. Die term “konvensie” verwys na “’n reël of praktyk waaroor lede van ’n sosiale groep ooreenstem om na te kom in hul gedrag, keuses en besluitneming” (Louw & Louw, 2007:270). Moraliteit word ekstern beheer en norme en beginsels word van “bo af” ingestel. Dit is afhanklik van gevolge aangesien die kind straf wil vermy en erkenning/beloning wil ontvang (Keenan & Evans, 2009:302; Watts *et al.*, 2009:400).

Vanuit bogenoemde drie temas, tesame met bogenoemde literatuur, is dit dus duidelik dat die kind in die middelkinderjare konformeer tot die voorbeeld wat deur die belangrike persone in hul lewens gestel word. Tesame hiermee het hulle ’n behoefte aan erkenning/beloning vir die positiewe gedrag wat hul openbaar. Dit is dus van kardinale belang dat ’n positiewe voorbeeld aan hul gestel word.

3.6 SAMEVATTING

Al vier fokusgroepe het die term respek omvattend gedefinieer en daar is veral klem gelê op respek as handeling, die erkenning van ander se waardigheid en selfrespek.

Vanuit die empiriese data is dit duidelik dat al vier fokusgroepe die noodsaaklikheid uitgespreek het van een praktiese, deursigtige, waarde-georiënteerde program om respek as lewensbeginsel aan te leer en te vestig. Al vier die fokusgroepe het beklemtoon hoe belangrik dit is dat al die rolspelers in die Wellington-gemeenskap (dit sluit onder andere die verskillende skole, kerke en ander organisasies in) in die program sal inkoop, en dat die program sodoende oral in die gemeenskap

geïmplementeer sal word. Positiewe versterking en 'n positiewe voorbeeld was van die boublokke wat geïdentifiseer is om so 'n program suksesvol te kan implementeer.

Die kardinale rol wat die huis, skool, omgewing en positiewe, opbouende verhoudings (met ouers, maats, opvoeders en rolmodelle) in die vestiging van respek speel, is deur al die fokusgroepe beklemtoon. Woldt en Toman (2005:44) verwys na holisme as 'n individu in sy totaliteit: sy familiële en sosiale wêreld, organisasies en kultuur, asook sy biologiese aard wat as 'n eenheid gesien moet word, en nie in afsonderlike kompartemente nie. Dit is daarom belangrik dat die kind se totale holistiese veld in ag geneem moet word. Daar is ook klem gelê op die gesindheid van die betrokke rolspelers en die noodsaaklikheid van effektiewe kommunikasie.

Die hele empiriese proses was vir die navorser 'n leerervaring en die fokusgroepbyeenkomste is positief beleef. Die navorser was veral beïndruk met die leerders se insig, wysheid en opregtheid tydens hul byeenkoms.

Komponente vir 'n begeleidingsprogram om respek as lewensbeginsel te vestig wat vanuit die bogenoemde empiriese data geïdentifiseer is, word in die volgende hoofstuk volledig bespreek.

HOOFSTUK 4

GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

4.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk fokus eerstens op die identifisering van komponente vanuit die empiriese resultate en dan ook op 'n bespreking van die gevolgtrekkings en aanbevelings wat gemaak kan word na afloop van die empiriese studie. Die mate waarin die geïdentifiseerde doelstelling, doelwitte en navorsingsvraag van die studie bereik is, sal geëvalueer word. Daar sal ook aandag geskenk word aan die geldigheid, betroubaarheid en moontlike leemtes van die studie. Ten slotte sal aanbevelings op grond van die bevindinge van die studie gemaak word en voorstelle vir moontlike toekomstige navorsing.

4.2 EVALUERING: BEREIKING VAN DIE DOELSTELLING EN DOELWITTE

4.2.1 Doelstelling

Hugenote Laerskool het die behoefte uitgespreek aan 'n wetenskaplik gefundeerde begeleidingsprogram wat binne die kontekste van die geheelkindbenadering asook die Wellington-gemeenskap, respek as lewensbeginsel in die huidige leerplan insluit. Dit was belangrik dat spesifieke komponente vir 'n begeleidingsprogram vanuit belangegroep (ouers, opvoeders, leerders van Hugenote Laerskool asook rolmodelle binne die gemeenskap) geïdentifiseer word, ten einde hierdie behoefte te kon aanspreek. Kennis oor watter komponente relevant sou wees tot die Wellington-gemeenskap en van toepassing is vir só 'n program, het ontbreek en is as probleem vir die studie afgebaken. Hierdie studie het gevolglik hierdie kennisleemte aangespreek en sodoende deur middel van 'n in-diepte empiriese studie, die primêre doel naamlik die identifisering van komponente vir 'n begeleidingsprogram vir Hugenote Laerskool om respek as lewensbeginsel by die leerders te vestig, bereik.

4.2.2 Doelwitte

Die volgende doelwitte is uiteengesit ten einde die doelstelling te bereik:

Doelwit Een: Die daarstelling van 'n teoretiese konseptuele raamwerk. Hierdie doelwit is bereik deur 'n omvattende literatuurstudie rondom die volgende teoretiese konsepte:

- ❖ die veld binne die Gestaltteorie (Yontef, 1993; Philippson, 2001; Barber, 2005; Woldt & Toman, 2006; Joyce & Sills, 2006; Kirchner, 2007)
- ❖ teorie van Kohlberg en die ontwikkeling van respek as lewensbeginsel (Murray Thomas, 1992, 2003; Louw *et al*, 1998; Louw & Louw, 2007; Shaffer & Kipp, 2007)
- ❖ ontwikkeling van respek as lewensbeginsel binne die morele ontwikkeling van die laerskoolkind (Murray Thomas, 1992, 2003; Louw & Louw, 1998, 2007; Gouws *et al*, 2000; Shaffer & Kipp, 2007; Doherty & Hughes, 2009).

Doelwit Twee: Die insameling van data. Hierdie doelwit is bereik deurdat die steekproef van ouers, opvoeders, leerders en rolmodelle binne die Wellington-gemeenskap in vier afsonderlike fokusgroepe verdeel is. Sewe ouers, ses opvoeders, nege leerders en ses rolmodelle het onderskeidelik aan die studie deelgeneem. Deur middel van 'n semi-gestruktureerde onderhoudskedule en goeddeurdagte, oop vrae (Greeff, 2005:303) het hulle hul gevoelens, opinies, persepsies en ervarings rondom hul verstaan van respek, faktore wat 'n rol speel by die implementering van respek as lewensbeginsel, die boublokke van respek en moontlike strategieë vir die vestiging van respek as lewensbeginsel, gedeel en bespreek.

Doelwit Drie: Die analisering en verifiëring van data. Creswell se analitiese spiraal (Creswell, 1998:142-165; De Vos, 2005:334-339) is gebruik om die data te organiseer, analiseer en te verifieer. Respek as lewensbeginsel, faktore wat 'n rol speel by die implementering van respek as lewensbeginsel, die boublokke van respek, en moontlike strategieë om respek as lewensbeginsel te vestig, is hierdeur as kategorieë

geïdentifiseer, met verskeie temas en subtemas. Bestaande literatuur vanuit die teoretiese raamwerk (hoofstuk twee) is tydens data-analise geïntegreer en gebruik om die data te verifieer.

Doelwit Vier: Die maak van gevolgtrekkings en aanbevelings. Gevolgtrekkings en aanbevelings ten opsigte van komponente wat toepaslik is vir 'n begeleidingsprogram vir Hugenate Laerskool wat respek as lewensbeginsel vestig, sal hieronder in detail bespreek word.

4.3 EVALUERING: DIE BEANTWOORDING VAN DIE NAVORSINGSVRAAG

Die volgende navorsingsvraag is vir die studie geformuleer: *Uit watter komponente moet 'n begeleidingsprogram vir Hugenate Laerskool bestaan om respek as lewensbeginsel by leerders te vestig?* Vir volledigheid word die geïdentifiseerde kategorieë, temas en subtemas vanuit die empiriese studie net weer kortliks in Tabel 4.1 genoem:

Tabel 4.1: Geïdentifiseerde kategorieë, temas en subtemas

DEEL- NEMERS IN FOKUS- GROEPE	RESPEK AS LEWENS- BEGINSEL (Verstaan van die term "respek")	FAKTORE WAT 'N ROL SPEEL BY DIE IMPLEMEN- TERING VAN RESPEK AS LEWENS- BEGINSEL	BOUBLOKKE VAN RESPEK	MOONTLIKE STRATEGIEË
OUERS	<ul style="list-style-type: none"> • Uitleef en aanleer van respek • Respek as handeling 	<ul style="list-style-type: none"> • Rol van die huis (primêre rol, gesindheid van die ouer(s)) • Rol van die skool • Rol van die omgewing (kultuur en godsdiens, televisie, musiek, advertensies) • Rol van verhoudings (verhoudings as platform en gesagstrukture) 	<ul style="list-style-type: none"> • Bedagsaamheid • 'n Gevoel van omgee en liefde • Vergewens-gesindheid • Kwaliteittyd • Gehoorsaamheid • Verantwoordelikheid • Trots • Kennis en konsekwentheid 	Een waarde-georiënteerde program waarin almal inkoop

ROLMO- DELLE	<ul style="list-style-type: none"> • Erkenning van ander se waardigheid • Selfrespek 	<ul style="list-style-type: none"> • Konteks (rol van die omgewing en die rol van verhoudings) 	<ul style="list-style-type: none"> • Emosionele intelligensie-ontwikkeling • Verantwoordelikheid • Positieweiteit • Gesonde struktuur en kommunikasie • Luister • Genade en omgee • Die gesindheid van die onderwyser 	Een deursigtige program
OPVOEDERS	<ul style="list-style-type: none"> • Erkenning van ander se waardigheid • Selfrespek 	<ul style="list-style-type: none"> • Rol van die gesin (verhouding tussen ouer en kind en kwaliteit en kommunikasie) • Rol van die omgewing (kultuur-samelewing en tegnologie) • Rol van verhoudings 	<ul style="list-style-type: none"> • Omgee • Konsekwenheid • Sensitieweiteit 	Positiewe versterking en 'n positiewe voorbeeld
LEERDERS	<ul style="list-style-type: none"> • Respekvolle optrede • Disrespekvolle optrede 	<ul style="list-style-type: none"> • Rol van die gesin • Rol van die omgewing (maats en die breë omgewing) • Rol van die skool (gesindheid van die opvoeders) 	<ul style="list-style-type: none"> • Gelykheid • Konsekwenheid • Luister • Vriendelikheid • Gewaardeerd voel 	Prakties, voorbeeld stel en belonings.

Vanuit hierdie geïdentifiseerde kategorieë, temas en subtemas, tesame met bestaande literatuur vanuit die literatuurstudie, is die volgende komponente geïdentifiseer ten einde die navorsingsvraag te beantwoord:

Tabel 4.2 Geïdentifiseerde komponente vir 'n begeleidingsprogram om respek as lewensbeginsel te ontwikkel

<p>4.3.1 Emosionele intelligensie</p>	<p>4.3.1.1 Bewustheid van eie en ander se gevoelens</p> <p>4.3.1.2 Hantering van gevoelens en emosies</p>
<p>4.3.2 Versterking van verhoudings</p>	<p>4.3.2.1 Rol van verhoudings</p> <p>4.3.2.2 Wedersydse respek en gelykheid</p> <p>4.3.2.3 Positiewe versterking en positiewe voorbeeld</p> <p>4.3.2.4 Erkenning van ander se waardigheid en selfrespek</p>
<p>4.3.3 Aanleer van positiewe kommunikasievaardighede</p>	
<p>4.3.4 Vestiging van gesonde struktuur</p>	
<p>4.3.5 Vestiging van 'n positiewe gesindheid</p>	
<p>4.3.6 Ondersteuning en opleiding aan die ouerhuis</p>	<p>4.3.6.1 Oueraande, ouerforums en inligtingsaande</p>

Hierdie komponente is, waar moontlik, met bestaande literatuur (*kursief* getik) vanuit die literatuurstudie geïntegreer ten einde die navorsingsvraag in meer detail te kon beantwoord.

4.3.1 Emosionele intelligensie

Die rolmodelle het die belangrikheid van en behoefte aan emosionele intelligensie-ontwikkeling beklemtoon. Soos in hoofstuk twee genoem, *gaan die middelkinderjare gepaard met groter emosionele volwassenheid (Turner & Helms in Louw et al., 1998:349). Kinders wat oor die vaardighede beskik wat met emosionele intelligensie verband hou, blyk meer respek te toon vir die emosies, waardes en persepsies van ander (De Klerk & Le Roux, 2003:7-12; Watts et al., 2009:359). Ouers en opvoeders is die primêre opvoeders in terme van emosionele intelligensie en daarom is dit belangrik dat hulle self emosioneel intelligent moet wees om emosionele intelligensie by kinders te kan kweek (Louw & Louw, 2007:245).*

Die navorser is van mening dat emosionele intelligensie 'n kardinale komponent is ten opsigte van die vestiging van respek as lewensbeginsel aangesien dit verhoogde bewustheid by die leerders skep ten opsigte van hul eie en ander se gevoelens asook die hantering van hierdie gevoelens.

4.3.1.1 Bewustheid van eie en ander se gevoelens

Al vier fokusgroepe het die belangrikheid van die inagneming van hul eie en ander se gevoelens genoem en die behoefte uitgespreek dat daar werklik na hulle geluister moet word en hul behoeftes en gevoelens belangrik geag en sensitief hanteer moet word.

Ouers en opvoeders tree dus op as rolmodelle rakende die herkenning en uitdrukking van emosies, dus moet hulle bewus wees en in beheer wees van hul eie emosies (Louw & Louw, 2007:245). Volgens Watts et al. (2009:360) blyk dit dat 'n individu met 'n hoë emosionele intelligensie voldoende selfbewustheid het om 'n meganisme te ontwikkel om sekere emosies te kan hanteer.

Clarkson en Mackewn (1993:44) sluit hierby aan wanneer hulle bewustheid definieer as die vermoë om in kontak te wees met jou eie bestaan, om op te let wat om en binne jouself gebeur, om in kontak te wees met die omgewing, met ander mense en met jouself; om te weet wat jy voel of ervaar of dink en hoe jy op hierdie oomblik reageer.

4.3.1.2 Hantering van gevoelens en emosies

Wat by bogenoemde aansluit, is die hantering van gevoelens en emosies. Die leerders is nie altyd seker hoe om hul gevoelens uit te spreek of te hanteer nie, en daarom is dit belangrik dat die ouers en opvoeders 'n voorbeeld aan die leerders stel.

Louw et al. (1998:349) verduidelik dat groter emosionele differensiasie die kind in staat stel om 'n verskeidenheid van gevoelens uit te druk. Kinders se begrip van emosies en ervarings verander merkbaar in die middelkinderjare (Vander Zanden in Louw et al., 1998:349) en hulle ontwikkel ook 'n sensitiwiteit vir ander mense (Louw et al., 1998:353) deurdat hul meer bewus van hul eie en ander se emosies en gevoelens raak (Papalia et al., 2002:349). Kinders in die middelkinderjare kan hul emosionele uitdrukking in sosiale situasies beter reguleer en ook op ander se emosies reageer. Hulle raak ook meer empaties en is meer geneig tot pro-sosiale gedrag in die middelkinderjare wat weer op sy beurt 'n teken van positiewe aanpassing is (Papalia et al., 2002:349).

Pro-sosiale kinders is daarom geneig om gepas in sosiale situasies op te tree, relatief vry te wees van negatiewe emosies, en kan probleme konstruktief hanteer. In Gestaltterme beteken dit dus dat die laerskoolkind positiewe kontak met sy omgewingsveld en die verhoudinge binne die veld maak.

Die navorser is van mening dat die opvoeder en ouer dus ten volle teenwoordig moet wees tydens interaksie met die kind en wanneer die kind aan respek as lewensbeginsel blootgestel word. Die opvoeder en ouer kan aan die kind 'n voorbeeld stel deur self sy of haar emosies op 'n gesonde manier uit te druk en die kind te wys hoe om op 'n toepaslike manier idees, gedagtes en behoeftes uit te spreek.

Die navorser is van mening dat emosionele intelligensie, met spesifieke klem op die identifisering en hantering van gevoelens, 'n uiters belangrike komponent vir die vestiging van respek as lewensbeginsel uitmaak.

4.3.2 Versterking van verhoudings

Tydens die omskrywing van Gestaltkonsepte is genoem dat individue in interaksie is met hul omgewing en dus moet die leser in ag neem dat die laerskoolkind nie sonder sy sosiale kontekste waargeneem kan word nie. *Volgens Thom et al. (2001:449) bestaan hierdie sosiale konteks uit die persone wat die kind belangrik ag, byvoorbeeld sy ouers, opvoeders en die portuurgroep.*

Al vier fokusgroepe het deurentyd die belangrikheid van verhoudings beklemtoon: ouer-kindverhoudings, opvoeder-kindverhoudings, ouer-opvoederverhoudings. Dis belangrik dat ouers en opvoeders bewus gemaak moet word van die effek wat hul verhouding met mekaar en met die kind op sy verstaan en aanleer van respek het, asook die behoefte van kinders om opbouende, kwaliteittyd met hul ouers en opvoeders te spandeer. Die navorser is van mening dat die versterking van verhoudings 'n baie belangrike komponent vir die vestiging van respek as lewensbeginsel uitmaak.

4.3.2.1 Rol van verhoudings

Hoewel die gesin nog steeds 'n primêre invloedseer vir die kind in die middelkinderjare is, speel die skool ook 'n kardinale rol in die ontwikkeling van die kind (Louw et al., 1998:363; Kaplan, 2000:396; Louw & Louw, 2007:247). Van al die formele instansies waaraan kinders weg van die huis blootgestel word, het die skool verreweg die grootste geleentheid om die kind se gedrag te beïnvloed (Shaffer in Louw et al., 1998:363). Die onderwyser speel nie net 'n sentrale rol in elke skoolgaande kind se leerervaring nie, maar oefen ook 'n belangrike invloed op feitlik alle fasette van sy ontwikkeling uit (Louw et al., 1998:363). Die portuurgroep speel ook 'n uiters belangrike rol in die ontwikkeling van die kind. (Louw et al., 1998:369; Kaplan, 2000:439; Louw & Louw, 2007:258). Die portuurgroep help kinders om vaardighede

aan te leer wat nodig is vir sosialisering en intimiteit, dit bevorder verhoudings, en die kind ontwikkel 'n gevoel van behoort (Papalia et al., 2002:360). Verder motiveer dit die kind om te presteer, en verleen 'n sin van identiteit. Kinders leer ook leierskap, kommunikasievaardighede, samewerking, rolle en reëls daardeur aan (Zarbatany, Hartmann & Rankin in Papalia et al., 2002:360). Volgens Kaplan (2000:378) tree kinders in die middelkinderjare minder egosentries op en verstaan hulle dat mense die wêreld verskillend sien. Hierdeur probeer hulle om hul eie siening van die wêreld te verklaar. Dit word deur sosiale interaksie bereik wanneer die kind sy siening en gedagtes met ander kan deel en sodoende hul siening van die wêreld verklaar (Piaget in Kaplan, 2000:378).

Die belangrikheid van 'n goeie verhouding tussen die opvoeder en ouer het in meer as een fokusgroepbyeenkoms uitgekóm. Die ouers, rolmodelle en opvoeders het beklemtoon hoe belangrik dit is dat ouers en opvoeders goed oor die weg kom en mekaar ondersteun en dra. Die navorser is van mening dat die voorbeeld wat hierdeur aan die leerders gestel word, van uiterste belang is.

4.3.2.2 Wedersydse respek en gelykheid

Die leerders het 'n groot behoefte uitgespreek aan 'n gevoel van wedersydse respek. Die leerders was van mening dat hulle probeer om hul ouers en opvoeders onvoorwaardelik te respekteer, maar dat dit soveel makliker is wanneer hulle ook respek van bo af ervaar. Hulle het ook die behoefte uitgespreek om as gelykes met hul ouers en opvoeders hanteer te word. Die navorser is van mening dat hierdie behoefte as deel van die komponent, die versterking van verhoudings, aangespreek moet word.

4.3.2.3 Positiewe versterking en positiewe voorbeeld

Die leerders het die behoefte uitgespreek dat daar nie net op die negatiewe gefokus word nie, maar dat respek as lewensbeginsel deur middel van positiewe versterking en 'n positiewe voorbeeld aangeleer word. Die rolmodelle het hierby aangesluit en die belangrikheid van 'n positiewe voorbeeld en positiewe fokus beklemtoon.

4.3.2.4 Erkenning van ander se waardigheid en selfrespek

Wat in elke fokusgroep na vore gekom het, was die belangrikheid van die erkenning van ander se waardigheid, asook selfrespek. Al vier groepe was van mening dat 'n persoon nie iemand anders kan respekteer as hy nie vir homself respek het nie. Die navorser is gevolglik van mening dat bewustheid verhoog moet word ten opsigte van selfrespek en sodoende die erkenning van ander se waardigheid.

Vanuit bogenoemde beklemtoon die navorser die belangrikheid van die tweede komponent: Die versterking van verhoudings tussen die ouer-kind, ouer-opvoeder en opvoeder-kind.

4.3.3 Aanleer van positiewe kommunikasievaardighede

Die navorser is van mening dat positiewe kommunikasie van kardinale belang is in die aanleer en vestiging van respek as lewensbeginsel. Misverstande gebeur so dikwels en kan voorkom word indien mense geleer word om effektiewe kommunikasievaardighede te gebruik. Dit is ook belangrik dat leerders geleer word om op 'n gepaste wyse hul menings te lug, sonder om disrespekvol oor te kom. Die navorser is van mening dat positiewe kommunikasievaardighede hand aan hand gaan met goeie menseverhoudings. Dit is ook belangrik dat leerders geleer word om hul gevoelens en emosies te verbaliseer en sodoende te kommunikeer.

4.3.4 Vestiging van gesonde struktuur

Die belangrikheid van 'n gesonde struktuur in die ouerhuis maar ook by die skool is in verskeie besprekings beklemtoon. Daar is genoem dat ouers weer geleer en gelei moet word om beheer van hul huisgesinne te neem en aan die hoof van die huis moet staan. Wat uit die byeenkomste na vore gekom het, is die feit dat ouers hul kinders se beste maat wil wees, en sodoende nie meer gesag uitoefen nie. Dit is dus belangrik dat ouers ondersteun en gelei word om weer as hoof van hul huise te funksioneer.

So ook in die skoolopset – die leerders moet die belangrikheid van gesagsposisies verduidelik word en geleer word om hierdie gesagsposisies te respekteer en te aanvaar.

4.3.5 Vestiging van 'n positiewe gesindheid

Die rolmodelle het veral die belangrikheid van 'n positiewe gesindheid en ingesteldheid beklemtoon. Wat hierby aansluit, is positiewe versterking en 'n positiewe voorbeeld. Die navorser stem hiermee saam en beklemtoon die belangrikheid van die ouers en opvoeders se gesindheid ten opsigte van mekaar, die skoolopset en die aanleer en vestiging van respek as lewensbeginsel. Die leerders het beklemtoon hoe maklik dit is om 'n positiewe opvoeder se voorbeeld na te streef en te respekteer. Die navorser is van mening dat hierdie positiewe gesindheid by die skoolhoof en beheerliggaam moet begin en deurgevoer word na die personeel, ouers en leerders.

4.3.6 Ondersteuning en opleiding aan die ouerhuis

Die ouers het 'n behoefte uitgespreek aan geleenthede waarin hulle ondersteun en begelei word in terme van die opvoeding van hul kinders.

4.3.6.1 Oueraande, ouerforums en inligtingsaande

Daar was meer as een voorstel dat een praktiese, deursigtige waarde-georiënteerde program om respek as lewensbeginsel aan te leer en te vestig, geskep word. Die behoefte is uitgespreek dat ouers op oueraande of by 'n ouerforum die geleentheid gegee word om hul behoeftes, vrese en onsekerhede te deel en dat daar geleentheid gegee word om hierdie behoeftes te bespreek. Die behoefte aan inligtingsaande waarin toepaslike temas bespreek word, is ook uitgespreek en dit het aan die lig gekom dat ouers soms werklik leiding en ondersteuning benodig.

Volgens Woldt en Toman (2005:44) verwys holisme na 'n individu in sy totaliteit: sy familiële en sosiale wêreld, organisasies en kultuur; asook sy biologiese aard wat as 'n eenheid gesien moet word, en nie in afsonderlike kompartemente nie. Hierdie komponente is interafhanklik (Clarkson & Mackewn, 2006:36) en klem word gelê op

die individu wat as geheel, in voortdurende wisselwerking met sy omgewing, funksioneer (Blom, 2004:9).

Vanuit bogenoemde literatuur is dit duidelik dat die ouerhuis, skool en breër omgewing/gemeenskap almal 'n beduidende rol speel in die aanleer en vestiging van respek as lewensbeginsel by die laerskoolkind, en daarom beklemtoon die navorser dat dit net so belangrik is om die ouers te ondersteun en leiding te gee in terme van die opvoeding van hul kinders.

Die veld (Yontef, 1993:296) omvat volgens die navorser alle interafhanklike faktore wat op 'n bepaalde moment 'n invloed op die kind se lewe het. Wanneer daar met die laerskoolkind gewerk word, moet die kind se gedrag, houding en verstaan van respek as lewensbeginsel in die konteks van sy veld of omgewing (dit sluit onder andere sy gesin, skool, gemeenskap en kultuur in) gesien word, aangesien hierdie komponente sy gedrag, houding en verstaan beïnvloed, terwyl hy ook self weer 'n invloed daarop uitoefen.

Die navorser is van mening dat die navorsingsvraag suksesvol beantwoord kon word vanuit bogenoemde geïdentifiseerde komponente.

4.4 GELOOFWAARDIGHEID VAN DIE STUDIE

Die model van Lincoln en Guba (1985:290) is as vertrouenswaardigheidstrategie vir die studie benut. Lincoln en Guba (soos in De Vos, 2005:346-347) noem vier kategorieë waarvolgens die geloofwaardigheid van kwalitatiewe navorsing vasgestel kan word. Hierdie kategorieë sluit in: die geloofwaardigheid, oordraagbaarheid, betroubaarheid en ooreenkomstigheid van die studie. Die geldigheid van die bevindinge van die studie is hiervolgens gemeet.

Geloofwaardigheid: Die geloofwaardigheid van die studie bepaal of die bevindinge van die studie konsekwent en akkuraat is, en sin maak (De Vos, 2005:346; Babbie, 2007:143-146). Taylor, Wilkie en Baser (2006:30) verwys na die betroubare insameling van data deur data-insameling voort te sit totdat versadigingspunt bereik is. Die geloofwaardigheid is dus verhoog deur die bestudering van die temas (soos in

4.3 genoem en in hoofstuk drie bespreek) wat deur middel van versadigingspunt herhaaldelik vanuit die verskillende fokusgroepe na vore gekom het, asook deur middel van triangulering (die fokusgroep-byeenkomste is op band geneem, veldnotas is tydens die besprekings gemaak en die byeenkomste is met erns waargeneem). Die navorser het ook herhaaldelik deur die data gewerk om akkuraatheid van bevindinge te verseker

Oordraagbaarheid: Die oordraagbaarheid van die inligting verwys na die veralgemening van kwalitatiewe bevindinge na ander populasies en omgewings (De Vos, 2005:346). Die doel van hierdie navorsingprojek was nie om die resultate na die breër samelewing te veralgemeen nie, maar om begrip te ontwikkel vir die behoeftes van een spesifieke laerskool (Hugenate Laerskool). Deur gebruik te maak van doelgerigte steekproefneming en duidelik verklaarbare steekproefkriteria is die oordraagbaarheid van die studie versterk.

Betroubaarheid: Die betroubaarheid van die studie (De Vos, 2005:346; Babbie, 2007:143) verwys na die navorser se sensitiwiteit om veranderinge in die navorsingsproses aan te bring (indien nodig), weens die verhoogde begrip van die omgewing. Die navorser het aanvanklik min of meer dieselfde onderhoudskedule vir die leerders gebruik as vir die ander fokusgroepe, maar het op 'n punt besef dat die leerders die vrae te moeilik vind om te antwoord. Die navorser het die leerders se onderhoudskedule aangepas (Bylaag B) en daarna positiewe reaksie van die leerders ontvang. Hierdie aanpassing is gemaak op grond van 'n verbeterde begrip van die leerders se wyse van kommunikasie en verstaan van die vrae.

Ooreenkomstigheid: Die ooreenkomstigheid van die studie verwys na die mate waarin die bevindinge van die studie werklik 'n objektiewe produk is van die studie, en nie gegrond is op die navorser se subjektiewe oordeel nie (De Vos, 2005:347). Ten einde vertrouwe te bewerkstellig, moes die navorser deurlopend objektief bly en moes die navorsing 'n konsekwentheid in resultate en gevolgtrekkings toon (De Vos, 2005:346). Data is dus deurlopend gekontroleer en nagegaan ten einde te bepaal of afleidings die werklike aard van die probleem reflekteer. Deur te steun op die

integrering van bestaande literatuur het die navorser 'n ondersoekende aard in die proses ingebou. Die navorser voeg ook 'n getranskribeerde fokusgroepbyeenkoms by (Bylaag K), ten einde bewys te lewer hoe die resultate en gevolgtrekkings verkry is en sodoende die bestaan en geldigheid van die data te bewys.

Ten einde die geldigheid van die studie te verseker, moet die navorser seker maak dat die manier waarop 'n konsep verduidelik word, ooreenstem met die werklikheid (Maree & Van der Westhuizen, 2007: 37). Die geldigheid is verseker deurdat die empiriese data met literatuur vanuit die literatuurstudie gekontroleer is.

Vanuit bogenoemde is die navorser van mening dat die bevindinge van die navorsing vertrouenswaardig is.

4.5 OPSOMMING VAN DIE HOOFSTUKKE

Hoofstuk Een: Algemene inleiding tot die studie

Hierdie hoofstuk fokus op die oorsig van die studie, wat die voorafstudie en rasionaal, probleemformulering en fokus van die studie insluit. Die teoretiese raamwerk (paradigma), doelstelling, doelwitte, navorsingsvraag, navorsingsontwerp en metodes wat in die studie gevolg is, word ook omskryf. Ten slotte word die hoofstukindeling uiteengesit, die hoofkonsepte gedefinieer en die impak van die studie verduidelik.

Hoofstuk Twee: Konseptuele raamwerk vanuit die Gestaltbenadering en die ontwikkeling van respek as lewensbeginsel binne die morele ontwikkeling van die laerskoolkind

Hierdie hoofstuk fokus op 'n literatuurstudie ten einde die konseptuele raamwerk van die studie te vestig. Die konsepte wat nagevors is, sluit die volgende in: die veld binne die Gestaltteorie, teorie van Kohlberg, die middelkinderjare-ontwikkelingsfase en laastens die ontwikkeling van respek as lewensbeginsel binne die morele ontwikkeling van die laerskoolkind.

Hoofstuk Drie: Empiriese ondersoek en die analisering van data

Die fokus van hierdie hoofstuk is om 'n uiteensetting te gee van die navorsingsproses wat gevolg is asook die analisering van empiriese data soos verkry is vanuit fokusgroepe met geïdentifiseerde deelnemers vanuit die steekproef. Die empiriese data is gekategoriseer (respek as lewensbeginsel, faktore wat 'n rol speel by die implementering van respek as lewensbeginsel, die boublokke van respek, en moontlike strategieë om respek as lewensbeginsel te vestig), volgens temas gegroepeer en met voorafgaande literatuur vergelyk en geïntegreer.

Hoofstuk 4: Gevolgtrekkings en aanbevelings

Hierdie hoofstuk fokus op die identifisering en bespreking van komponente vanuit die empiriese studie, en 'n bespreking van die gevolgtrekkings en aanbevelings vanuit die studie. Beperkinge van die studie is bespreek, sowel as moontlikhede vir verdere navorsing binne die spesifieke veld.

4.6 AANBEVELINGS

Die navorser maak die volgende aanbevelings omtrent *die vestiging van respek as lewensbeginsel by die laerskoolkind* na afloop van die studie:

- ❖ Die saamstel/ontwikkeling van 'n deursigtige, waarde-geörienteerde begeleidingsprogram ter ondersteuning van die ouers en opvoeders van Hugenate Laerskool, wat die volgende beklemtoon:
 - Erkenning van almal se waardigheid
 - Selfrespek
 - Kommunikasie
 - Gesonde struktuur
 - Positiewe versterking en positiewe voorbeeld
 - Versterking van verhoudings

- ❖ Opleiding en ondersteuning aan ouers: Die skep van oueraande en inligtingsaande waarin toepaslike temas soos respek, die hantering van gedragsmoeilike leerders en emosionele intelligensie bespreek word, asook die skep van 'n ouerforum waar alle ouers hul behoeftes, bekommernisse en onsekerhede kan stel. Die navorser is van mening dat professionele persone genader kan word om hierdie inligtingsessies aan te bied.
- ❖ Die skep van 'n Gestalt-ondersteuningsgroep vir ouers ten einde respek in hul huisgesinne te vestig. Die ouers kan na afloop van 'n inligtingsaand genooi word om aan te sluit by sodanige groep. Die navorser is van mening dat ouers begelei moet word tot verhoogde bewustheid en so gehelp kan word met die hantering van hul kinders, die versterking van die self en bemagtiging.
- ❖ Bekendstelling aan die Gestaltbenadering, met spesifieke klem op die veldteorie waaruit ouers en opvoeders die leerders moet beskou ten einde bewustheid rondom die vestiging van respek as lewensbeginsel binne hulself, die ouerhuis, skool en breër gemeenskap te beklemtoon.
- ❖ Opleiding en ondersteuning aan opvoeders: Die navorser is van mening dat professionele persone ook genader kan word om die opvoeders te bemagtig en te lei om temas soos emosionele intelligensie en positiewe versterking in die skool te implementeer.
- ❖ 'n Groter bewustheid omtrent die holistiese behoeftes van die laerskoolkind behoort by die ouers en opvoeders geskep te word deur middel van inligtingsessies.
- ❖ Literatuur van die teoretiese aspekte rakende die kind in die middelkinderjare met spesifieke klem op morele ontwikkeling, behoort aan die opvoeders beskikbaar gestel te word.
- ❖ Die aanmoediging van verhoogde bewustheid rondom respek as lewensbeginsel binne die breër gemeenskap: Dit is belangrik dat die hele gemeenskap inkoop in die idee van die vestiging van respek. Die skool behoort

die breër gemeenskap aan te moedig om deel te raak van 'n groter projek om respek as lewensbeginsel ook by elke kind in die gemeenskap te vestig.

4.7 TEKORTKOMINGE VAN DIE STUDIE

Die volgende moontlike tekortkominge is na afloop van die studie geïdentifiseer:

- ❖ Daar was slegs moeders in die ouer-fokusgroep. Die vaders kon weens werkverpligtinge nie aan die fokusgroepbyeenkoms deelneem nie. Die verteenwoordiging van manlike deelnemers was dus beperk. Die rolmodelle-fokusgroep het egter manlike deelnemers gehad, waarvan een ook 'n ouer van Hugenate Laerskool was.
- ❖ Die empiriese data is verkry vanuit die fokusgroepe waartydens 'n onderhoudskedule met semi-gestruktureerde vrae benut is. Deelnemers kon op vrywillige basis kommentaar lewer. Die gevolg was dat sommige spraaksame deelnemers soveel kommentaar gelewer het, dat ander minder geleentheid gehad het om hul sê te sê. Die navorser is van mening dat individuele onderhoude en gestruktureerde vrae moontlik meer detail sou weergee.

4.8 VOORSTELLE VIR VERDERE NAVORSING

Voorstelle vir verdere navorsing sluit die volgende in:

- Die samestelling van 'n begeleidingsprogram vanuit die komponente binne hierdie navorsingsprojek geïdentifiseer.
- 'n Soortgelyke studie as hierdie studie, maar op die breër gemeenskap gerig sodat die bevindinge veralgemeen kan word en 'n moontlike begeleidingsprogram aan die Onderwysdepartement voorgelê kan word.
- 'n Studie rakende die benutting van die Gestaltspelbenadering in die klaskamer ten einde die kind se selfbewustheid ten opsigte van respek as lewensbeginsel te verhoog. Die navorser is van mening dat opvoeders opleiding ten opsigte van die Gestaltspelbenadering behoort te ontvang, aangesien die inkorporering

hiervan moontlik die effektiwiteit van die leerproses in die klaskamer kan verhoog.

4.9 SAMEVATTENDE STELLING

Hierdie studie is doelgerig ontwikkel vir 'n spesifieke skool (Hugenote Laerskool) wat binne 'n spesifieke omgewing, 'n spesifieke behoefte uitgespreek het. Die studie het gelei tot beter begrip omtrent die ontwikkeling van die laerskoolkind en respek as lewensbeginsel. Die belangegroep (ouers, opvoeders en leerders van Hugenate Laerskool) het die rolmodelle binne die gemeenskap) het tydens die fokusgroepbyeenkomste hul gevoelens, opinies, persepsies en ervarings gedeel en bespreek, wat in-diepte inligting verskaf het omtrent hul verstaan van respek, faktore wat 'n rol speel by die implementering van respek as lewensbeginsel, die boublokke van respek en moontlike strategieë vir die vestiging van respek as lewensbeginsel.

Komponente wat binne so 'n begeleidingsprogram tuishoort, is vanuit hierdie ryk inligting geïdentifiseer, waaruit die navorser geloofwaardige en geldige bevindinge kon maak ten opsigte van die navorsingsvraag. Die skool kan hierdie komponente gebruik om 'n begeleidingsprogram saam te stel ten einde dit as deel van die kurrikulum van lewensoriëntering te implementeer wat respek as lewensbeginsel by die laerskoolkind sal vestig. Die navorser is van mening dat verdere studies onderneem behoort te word om sodanige begeleidingsprogram saam te stel en te verfyn.

BIBLIOGRAFIE

Babbie, E. 2007. *The Practice of Social Research*. Eleventh Edition. Wadsworth: Cengage Learning.

Barber, P. 2006. *Becoming a Practitioner Researcher: A Gestalt Approach to Holistic Inquiry*. London: Middlesex University Press.

Bee, H. 1985. *The Developing Child*. Fourth Edition. New York: Harper & Row Publishers.

Berk, L.E. 2006. *Child Development*. Third Edition. Boston: Pearson Allyn and Bacon.

Blom, R. 2004. *Handbook of Gestalt Play Therapy: Practical Guidelines for Child Therapists*. Fichardtpark: Drufoma.

Brownell, P. 2003. Gestalt Global's Gestalt Therapy Construct Library: Constructs from 'A' through 'C' .*Gestalt!* 7 (1). <http://www.g-gej.org/7-1/a-c.html>. [15 Junie 2010].

Brownell, P. 2008. *Handbook of Theory, Research, and Practice in Gestalt Therapy*. UK: Cambridge Scholars Publishing.

Clarkson, P. 2004. *Gestalt Counselling in Action*. Third Edition. California: Sage Publications, Inc.

Clarkson, P. & Mackewn, J. 1993. *Key Figures in Counselling and Psychotherapy: Fritz Perls*. London: Sage Publications.

Clarkson, P. & Mackewn, J. 2006. *Fritz Perls*. London: Sage Publications.

Corsini, R.J. & Wedding, D. (eds). *Current Psychotherapies*. Fourth Edition. Illinois: Peacock.

Crocker, S.F. & Philippson, P. 2005. Phenomenology, Existentialism and Eastern Thought in Gestalt Therapy, in A.L. Woldt & S.M. Toman. *Gestalt Therapy, History, Theory, and Practice*. California: Sage Publications, Inc. 65-80.

De Klerk, R. & Le Roux, R. 2003. *Emosionele Intelligensie vir Kinders: 'n Praktiese Gids vir Ouers en Opvoeders*. Kaapstad: Human & Rosseau.

De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. 2005. *Research at Grass Roots for the Social Sciences and Human Service Professions*. Third Edition. Pretoria: Van Schaik Publishers.

De Wet, C. 2006. Die behoeftes van adolessente dogters in 'n Kinderhuis ten opsigte van geslagtelike opvoeding. MDiac-tesis. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

De Witt, M.W. & Voster, P.J. 2005. *Die Lerende Kind: Opvoedkundige Temas: Senior Primêr*. Pretoria: Universiteit van Suid Afrika.

Doherty, J. & Hughes, M. 2009. *Child Development. Theory and Practice 0-11*. England: Pearson Education Limited.

Eisenberg, N. 1986. *Altruistic Emotion, Cognition and Emotion*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Ellingson, S. 1995. Understanding the Dialectic of Discourse and Collective Action: Public Debate and Rioting, in Antebellum Cincinnati. *The American Journal of Sociology*, 101 (1):100-144, July 1995.

Engelbrecht, P. & Green, L. 2001. *Promoting Learner Development. Preventing and Working with Barriers to Learning*. Paarl: Van Schaik.

English & English. 1958. *A Comprehensive Dictionary of Psychological and Psychoanalytic Terms*. New York: David McKay.

Farid, S. 2005. Respect. <http://www.beyondintractability.org/essay/respect/?nid=6573>. [6 November 2009.]

Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. 2005 Introduction to the Research Process, in A.S. de Vos, H. Strydom, C.B. Fouché, C.S.L. Delport. *Research at Grass Roots for the Social Sciences and Human Service Professions*. Third Edition. Pretoria: Van Schaik Publishers. 71-85.

Fouché, C.B. & De Vos, A.S. 2005. Problem Formulation, in A.S. de Vos, H. Strydom, C.B. Fouché, C.S.L. Delport. *Research at Grass Roots for the Social Sciences and Human Service Professions*. Third Edition. Pretoria: Van Schaik Publishers. 100-110.

Frazao, L.M. 1999. Healthy and Unhealthy Functioning and Process-Oriented Diagnostic Thinking. *Gestalt!* 3(3). <http://www.g-gej.org/3-3/frazao-en.html> [10 September 2009]

Geldard, D. & Geldard, K. 2002. *Counselling Children: A Practical Introduction*. Second Edition. London: Sage Publications.

Gladding, S.T. 2000. *Counselling: A Comprehensive Profession*. Fourth Edition. USA: Prentice Hall.

Gouws, E., Kruger, N. & Burger, S. 2000. *The Adolescent*. Second Edition. Johannesburg: Heinemann Publishers.

Greeff, M. 2005. Information Collection: Interviewing, in A.S. de Vos, H. Strydom, C.B. Fouché, C.S.L. Delport. *Research at Grass Roots for the Social Sciences and Human Service Professions*. Third Edition. Pretoria: Van Schaik Publishers. 286-313.

Greenbaum, T.L. 1998. *The Handbook for Focus Group Research*. Second Edition. London: Sage Publications.

Harris, J.B. 2002. Field Theory and Group Process. Manchester Gestalt Centre. <http://www.123webpages.co.uk/user/index.php?user=mgc&pn+10705> [13 Junie 2010].

Joyce, P. & Sills, C. 2006. *Skills in Gestalt Counseling and Psychotherapy*. London: Sage Publications.

Kaplan, P.S. 2000. *A Child's Odessey: Child & Adolescent Development*. Third Edition. USA: Wadsworth Publications.

Keanan, T. & Evans, S. 2009. *An Introduction to Child Development*. Second Edition. London: SAGE Publications.

Kirchner, M. 2007. Gestalt Therapy Theory: An overview. *Gestalt!* 4(3).<http://www.gej.org/4-3/theoryoverview.html> [14 Junie 2010].

Kohlberg, L. 1968. *Moral development*. In *International Encyclopedia of the Social Sciences*. New York: Macmillan.

Korb, M.P, Gorrell, J. & Van de Riet, V. 1997. *Gestalt Therapy: Practise and Theory*. Tweede Uitgawe. New York: Pergamon Press.

Latner, J. 2000. The Theory of Gestalt Therapy, in E.C. Nevis. *Gestalt Therapy; Perspectives and Applications*. Cambridge: GestaltPress. Wikipedia http://en.wikipedia.org/wiki/Gestalt_therapy [13 Junie 2010]. 13-56.

Lewin, K. 1935. *A Dynamic Theory of Personality: Selected Papers*. New York: McGraw-Hill Book Company, Inc.

Lincoln. Y.S. & Guba, E.G. 1985. *Naturalistic inquiry*. London: SAGE Publications.

Louw, D. & Louw, A. 2007. *Die ontwikkeling van die kind en die adolessent*. Die Universiteit van die Vrystaat: Psychology Publications.

Louw, D.A., Van Ede, D.M. & Louw, A.E. 1998. *Menslike ontwikkeling*. Kaapstad: Kagiso Tersiêr.

Mack, N., Woodsong, C., MacQueen, K.N., Guest, G., Namey, E. 2005. *Qualitive Research Methods: A Data Collector's Field Guide*. www.4shared.com. iussp2009.princeton.edu/download.aspx?submissionId=92701 [20 Des.2010]

Mackewn, J. 2007: *Developing Gestalt Counselling*. London: SAGE Publications.

- Maree, K. 2007. *First Steps in Research*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Maree, K. & Van der Westhuizen, C. 2007. Planning a Research Proposal, in K. Maree. *First Steps in Research*. Pretoria: Van Schaik Publishers. 24-44.
- Mariaye, M.H.S. 2005. The Role of the School in Providing Moral Education in a Multicultural Society: The Case of Mauritius. DEd-tesis. Pretoria: UNISA.
- Mouton, J. 2002. *Understanding Social Research*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Murray Thomas, R. 1992. *Comparing Theories of Child Development*. Third Edition. Wadsworth: Cengage Learning.
- Murray Thomas, R. 2005. *Comparing Theories of Child Development*. Sixth Edition. Wadsworth: Cengage Learning.
- Neuman, W. L. 2000. *Social Research Methods: Qualitative and Quantative Approaches*. Fourth Edition. USA: Allyn & Bacon.
- Neuman, W. L. 2003. *Social Research Methods: Qualitative and Quantative Approaches*. Fifth Edition. USA: Pearson Education.
- Nevis, E.C. *Gestalt Therapy; Perspectives and Applications*. Cambridge: GestaltPress. Wikipedia http://en.wikipedia.org/wiki/Gestalt_therapy [13 Junie 2010].
- Oaklander, V.1988. *Windows to Our Children: A Gestalt Therapy Approach to Children and Adolescents*. New York: The Gestalt Journal Press.
- Oaklander, V. & Carrol, F. 1997. Gestalt Play Therapy, in K. O'Conner & L.M. Braverman. *Play Therapy Theory and Practice: A Comparative Presentation*. New York: John Wiley & Sons Inc. 184-203.
- O'Conner, K. & Braverman, L.M. 1997. *Play Therapy Theory and Practice: A Comparative Presentation*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Odendal, F.F. & Gouws, R.H. 2005. *HAT: Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal*. Vyfde Uitgawe. Suid-Afrika: Pearson Education.

Papalia, D.E., Wendkos Olds, S. & Feldman, R.D. 2002. *A Child's World; Infancy Through Adolescence*. Ninth Edition. New York: The McGraw-Hill Companies, Inc.

Perls, F.S. 1973. *The Gestalt Approach and Eye Witness to Therapy*. New York: Bantam Books.

Perls, F., Hefferline, R.F. & Goodman, P. 2008. *Gestalt Therapy: Excitement and Growth in the Human Personality*. US: Souvenir Press.

Philippson, P. 2001. *Self in Relation*. Gouldsboro: The Gestalt Journal Press Inc.

Robine, J. 2008. From Field to Situation. *The International Gestalt Journal*, 31(1):115-130.

Saunders, Inez. 2007. Die adolessent se belewenis van graadherhaling. MDiac-tesis. Wellington: Universiteit van Suid-Afrika en Hugenate Kollege.

Schoeman, J.P. 2004. *Advanced Course in Play Therapy*. Wellington: Sentrum vir Spel terapie en Opleiding.

Shaffer, D.R. & Kipp, K. 2007. *Developmental Psychology: Childhood and Adolescence*. Seventh Edition. USA: Thompson Learning Inc.

Shum, S.B. & Selvin, A.M. 2000. Structuring Discourse for Collective Interpretation. Paper delivered at the *Conference on Collective Cognition and Memory Practices, Paris, 19-20 September 2000*.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.36.3679> [9 November 2009].

Sills, C., Fish, S. & Lapworth, P. 1995. *Gestalt Counselling*. Oxon: Winslow Uitgewers. Strydom, H. 2005. The Pilot Study, in A.S. de Vos, H. Strydom, C.B. Fouché, C.S.L. Delport. *Research at Grass Roots for the Social Sciences and Human Service Professions*. Third Edition. Pretoria: Van Schaik Publishers. 205-216.

Strydom, H. 2005. Ethical Aspects of Research in the Social Sciences and Human Service Professions, in A.S. de Vos, H. Strydom, C.B. Fouché, C.S.L. Delport. *Research at Grass Roots for the Social Sciences and Human Service Professions*. Third Edition. Pretoria: Van Schaik Publishers. 100-110.

Taylor, C., Wilkie, M. & Baser, J. 2006. *Doing Action Research: A Guide for School Support Staff*. London: Paul Chapman Publishing.

Thom, D.P., Louw, A.E., Van Ede, D.M. & Ferns, I. 1998. Adolesensie, in D.A. Louw, D.M.van Ede & A.E. Louw.(reds.). *Menslike ontwikkeling*. Derde Uitgawe. Kaapstad: Kagiso Tersiêr. 387-474.

Ullman, D., Wheeler, G. 2009. *Co-Creating the Field: Intention and Practice in the Age of Complexity*. Santa Cruz: Gestalt Press.

Wait, J., Meyer, J., & Loxton, H. 2003. *Klasnotas vir Menslike Ontwikkeling*. Eerste Uitgawe. Stellenboch: Ebony Books.

Ward, E. 2004. Lewensvaardighede vir die Laerskoolkind: 'n Gestaltriglyn. MDiactesis. Pretoria: UNISA.

Watts, J., Cockcroft, K. & Duncan, N. 2009. *Developmental Psychology*. Second Edition. Cape Town: UCT Press.

Wikimedia Foundation Inc. 2006. Holism. <http://en.wikipedia.org/wiki/holism> [6 Nov.2009]

Woldt, A.L. & Toman, S.M. 2005. *Gestalt Therapy: History, Theory and Practice*. California: Sage Publications, Inc.

Yontef, G.M. 1993. *Awareness, Dialogue & Process*. Gouldsboro: The Gestalt Journal Press Inc.

Yontef, G.M. & Fuhr, R. 2005. Theory of Change, in A.L. Woldt & S.M Toman. *Gestalt Therapy: History, Theory and Practice*. California: Sage Publications, Inc. 81-100.

Yontef, G.M. & Jacobs, L. 2000. Gestalt Therapy, in R.J. Corsini & D.Wedding. (eds). *Current Psychotherapies*. Fourth Edition. Illinois: Peacock. 328-364.

BYLAAG A:

ONDERHOUDSKEDULE: OUERS, ROLMODELLE EN OPVOEDERS

- Definieër die term “respek”
- Hoe word respek as lewensbeginsel uitgeleef?
- Watter faktore/invloede het ‘n invloed op die kind se verstaan en integrering van respek?
- Watter rol speel die omgewing (bv. ouer-kind, portuurgroep, kind-onderwyser) op die verstaan van respek?
- Hoe leer jy respek aan?
- Hoe kan ‘n persoonlike waardestelsel by die laerskoolkind binne ‘n wêreld met botsende waardes gevestig word- veral waar respek nie by die huis uitgeleef word nie?
- Wat is die boublokke vir die hervestiging van respek binne die laerskool?

BYLAAG B:

ONDERHOUDSKEDULE: LEERDERS

- Wat beteken die woord “respek”?
- Hoe tree ‘n mens op as jy respektvol is?
- Wat moet jy doen sodat ander mense dink jy tree met respek op?
- Wat maak dat ‘n mens nie met respek optree nie?
- Hoe kan ‘n mens leer om met respek op te tree? (Moet iemand jou help om dit aan te leer, of moet jy dit self aanleer?)
- Wie kan help om respek aan te leer?
- Waar oral leer ‘n mens van respek? (Wie of wat speel as ‘n rol?)
- Wat sou julle dink kan die skool en ouers doen om kinders respek aan te leer?
- Wat dink julle kan anders gedoen word dat ‘n mens dit beter kan aanleer?
- Hoe kan ‘n mens hulle help? As julle nou die juffrouens was, wat kan hulle doen om hulle te maak verstaan?
- Wat maak daardie opvoeders wat maak dat julle voel julle het nie respek vir hom of haar nie?
- Wat maak daardie opvoeders wat maak dat julle werklik respek vir hulle het?

BYLAAG C: ETIEKKOMITEE-AANSOEKVORM

Aansoek om klaring van nuwe/hersiene navorsingsprojekte

Hierdie aansoek moet getik of in hoofletters geskryf word

Naam: Prof/Dr/Mnr/Me: Mej. C. Nortje

Posisie/Professionele Status: Maatskaplike Werker

Affiliatie: Navorsingsprogram/Instelling:

MDIAC in Speltherapie deur Hugenate Kollege / UNISA

Telefoon- en uitbreidingsnommer. **Kode:** nr. 0824320144

Faks: **Kode:** 021 **nr.** 9033560

E-posadres: carlien.nortje@gmail.com

Titel van navorsingsprojek: (*Moenie afkortings gebruik nie*)

Die identifisering van komponente vir 'n begeleidingsprogram vir Hugenate Laerskool om respek as lewensbeginsel te vestig.

Waar sal die navorsing uitgevoer word?

Wellington-gemeenskap

Al die volgende afdelings moet voltooi word (Merk (✓) asseblief alle tersaaklike blokkies waar van toepassing)

1. BEFONDSING VAN DIE NAVORSING: Hoe sal die navorsing befonds word?

Die navorser self sal befondsing verskaf vir die navorsing.

2. DOEL VAN DIE NAVORSING:

Die primêre doel van die studie is die identifisering van komponente vir 'n begeleidingsprogram vir Hugenote Laerskool, wat respek as lewensbeginsel by leerders sal vestig.

3. OOGMERKE EN DOELWITTE VAN DIE NAVORSING: (*Lys asseblief alle doelwitte*)

- ❖ Die daarstelling van 'n konseptuele raamwerk deur die volgende teoretiese konsepte aan die hand van 'n literatuurstudie te verken en te beskryf:
 - Die veld binne die Gestalt teorie (Yontef, 1993; Philippon, 2001; Barber, 2005; Woldt & Toman, 2006; Joyce & Sills, 2006; Kirchner, 2007).
 - Teorie van Kohlberg en die ontwikkeling van respek as lewensbeginsel (Murray Thomas, 1992, 2003; Louw *et al*, 1998; Louw & Louw, 2007; Shaffer & Kipp, 2007).
 - Ontwikkeling van respek as lewensbeginsel binne die morele ontwikkeling van die laerskoolkind (Murray Thomas, 1992, 2003; Louw & Louw, 1998, 2007; Gouws *et al*, 2000; Shaffer & Kipp, 2007; Doherty & Hughes, 2009).
- ❖ Die insameling van data deur middel van fokusgroepe waarbinne relevante komponente vir 'n begeleidingsprogram vir Hugenote Laerskool geïdentifiseer kan word. Fokusgroepe sal geselekteer word vanuit die ouers, opvoeders en leerders van Hugenote Laerskool, asook rolmodelle (persone wat toonaangewend is ten opsigte van die uitlewing van respek binne die gemeenskap).
- ❖ Die analisering en verifiëring van inligting (Creswell se spiraal) aan die hand van bestaande literatuur. Moontlike temas en subtemas ten opsigte van die komponente vir 'n begeleidingsprogram sal geïdentifiseer word.
- ❖ Gevolgtrekkings en aanbevelings ten opsigte van komponente wat toepaslik is vir 'n begeleidingsprogram vir Hugenote Laerskool wat respek as lewensbeginsel sal vestig.

4. OPSOMMING VAN DIE NAVORSING (gee 'n beknopte beskrywing van die navorsingsplan – hoogstens 200 woorde)

Hugenote Laerskool het die behoefte uitgespreek aan 'n wetenskaplik, gefundeerde begeleidingsprogram wat binne die kontekste van die geheelkindbenadering asook die Wellington-gemeenskap, respek as lewensbeginsel in die huidige leerplan insluit. Dit is belangrik dat spesifieke komponente vir 'n begeleidingsprogram vanuit belangegroepes wat insluit: ouers, opvoeders, leerders van Hugenote Laerskool asook rolmodelle binne die gemeenskap (soos deur die kollektiewe diskoers aangedui is) geïdentifiseer word, ten einde hierdie behoefte aan te spreek.

Die interaksie tussen die gemeenskap en skool en dit wat binne die gemeenskap as belangrik beskou word, is 'n sinvolle vertrekpunt vir hierdie navorsing. Hierdie studie wil daarom komponente vir 'n begeleidingsprogram vir Hugenote Laerskool, vanuit die Wellington gemeenskap identifiseer wat respek as lewensbeginsel sal vestig.

Hierdie komponente sal vanuit die kwalitatiewe benadering en deur middel van toegepaste navorsing met 'n verkennende en beskrywende aard geïdentifiseer word. Die instrumentele gevallestudiemetode as navorsingstrategie gaan benut word. Data sal deur middel van fokusgroepe vanuit die teikenpopulasie (ouers, opvoeders en leerders van Hugenote Laerskool, asook rolmodelle binne die gemeenskap), ingesamel word. Fokusgroepe sal in lokaal by die skool plaasvind (Bylaag D) Creswell se data-analise spiraal sal benut word om data te analiseer. Kristallisering en triangulering sal die geldigheid en betroubaarheid van studie aanspreek.

5. AARD EN VEREISTES VAN DIE NAVORSING

5.1 Hoe word die navorsing gekarakteriseer? (Merk (✓) asseblief ALLE toepaslike blokkies)

5.1.1 Persoonlike en sosiale inligting direk van deelnemers/proefpersone verkry	✓
5.1.2 Deelnemers/proefpersone word liggaamlik ondersoek	
5.1.3 Deelnemers/proefpersone word psigometries getoets	
5.1.4 Identifiseerbare inligting oor persone word uit beskikbare rekords verkry	
5.1.5 Anonieme inligting word uit beskikbare rekords verkry	
5.1.6 Literatuur, dokumente of argiefmateriaal oor individue/groepe word ingesamel	

5.2 Deelnemer/Proefpersoon-inligtingsblad aangeheg?

JA	✓
NEE	

5.3 Vorm vir Ingeligte Inwilliging aangeheg? (vir geskrewe instemming)

JA	✓
NEE	

5.3.1 Indien ingeligte inwilliging onnodig is, meld waarom nie:

LW: Indien 'n vraelys, onderhoudskedule of waarnemingskedule/raamwerk vir etnografiese studie in die navorsing gebruik sal word, moet dit aangeheg word. Die aansoek kan nie sonder dié dokumente oorweeg word nie.

Sal u van enigeen van bogenoemde meetmiddels gebruik maak in die navorsing?

JA	✓
NEE	

6. DEELNEMERS/PROEFPERSONE IN DIE STUDIE

6.1 Indien mense bestudeer word, meld waar hulle uitgekies word:

Die **populasie** wat die studie afbaken, sluit die ouers, opvoeders en leerders van Hugenote Laerskool, asook rolmodelle binne die breër Wellington-gemeenskap in. Die **kriteria vir insluiting** by die studie is dus die volgende:

- **Ouers** van ingeskrewe leerders aan Hugenote Laerskool; beide geslagte kinders; Afrikaans of Engels as huistaal,
- **Opvoeders** by Hugenote Laerskool,
- **Leerders**: Ingeskrewe leerders (beide geslagte) van Hugenote Laerskool,
- **Rolmodelle** binne die Wellington-gemeenskap soos aangedui is deur die kollektiewe diskoers deur lukraak inwoners van die gemeenskap persoonlik of telefonies te nader met die vraag: "Wie is volgens jou toonaangewend ten opsigte van die uitlewing van respek binne die gemeenskap?" Inwoners is gekontak totdat dieselfde antwoord herhaaldelik verkry is. Die kollektiewe diskoers dui aan dat die volgende rolmodelle toonaangewend is ten opsigte van die uitlewing van respek binne die gemeenskap naamlik: predikante, jeugwerkers lede van SAPD (wetstoepassers), hoof van die jeugsorgsentrum, leiers binne kultuurorganisasies (Junior Rapportryers & Jong Dames Dinamiek), maatskaplike werkers en sielkundiges asook jeugleiers van Junior Stadsraad en die Voortrekkers.

6.2 Merk (✓) asseblief die toepaslike blokkies:

Deelnemers/Proefpersone sal:	JA	NEE
gevra word om vrywillig deel te neem	✓	
uitgesoek word		

6.2.1 Meld hoe die deelnemers/proefpersone uitgesoek sal word, en wie sal as vrywilligers deelneem:

'n Doelgerigte steekproefneming vanuit 'n nie-waarskynlikheidssteekproeftrekking, word beoog om die steekproef so te kies dat dit verteenwoordigend is van die teikenpopulasie. Ouers, opvoeders en leerders van Hugenote Laerskool, sowel as rolmodelle deur die kollektiewe diskoers van die gemeenskap geïdentifiseer, sal gevra word om vrywillig aan die studie deel te neem.

6.3 Is die deelnemers/proefpersone ondergeskik aan die persoon wat die werwing doen?

JA	
NEE	✓

6.3.1 Indien JA, regverdig die keuse van ondergeskikte proefpersone: _____

6.4 Sal kontroledeelnemers/proefpersone gebruik word?

JA	
NEE	✓

6.4.1 Indien JA, verduidelik hoe hulle gekies sal word: _____

6.5 Watter rekords, indien enige, gebruik sal word, en hoe sal hulle gekies word?

Geen rekords sal gebruik word nie. Inligting sal verkry word deur die deelnemers self.

6.6 Wat is die ouderdomsomsang van die deelnemers/proefpersone in die studie?

Volwassenes en kinders in die middelkinderjare.

6.6.1 Is inwilliging vir voogde/toestemming vir deelnemers/proefpersone verkry?

JA	√
NEE	

Indien JA, heg asseblief die toepaslike vorms aan.

Sien Inwilligingsvorme (Bylae D, E, F, G en H) aangeheg. Toestemming ten opsigte van die gebruik van 'n assistentnavorsers om die diktafoon tydens byeenkomste te hanteer, sal vanaf die deelnemers ontvang word (nadat die doel en taak van die assistentnavorsers aan hulle verduidelik is), en 'n kontrak ten opsigte van konfidensialiteit sal tussen die navorsers en assistentnavorsers geteken word (Bylaag J).

6.6.2 Indien NEE, meld asseblief waarom:

6.7 Sal deelneming of nie-deelneming die deelnemers/proefpersone enigins benadeel?

JA	
NEE	√

6.7.1 Indien JA, verduidelik asseblief hoe:

6.8 Sal die navorsing die deelnemers/proefpersone op enige manier direk bevoordeel?

JA	
NEE	√

6.8.1 Indien JA, verduidelik asseblief hoe:

7. PROSEDURES

7.1 Merk (√) die navorsingsprosedure(s) wat gebruik sal word:

Literatuur	√
Dokumentêr	
Persoonlike rekords	
Onderhoude	
Opname	
Deelnemer-waarneming	√
Ander (spesifiseer asseblief)	
Fokusgroepe	√
Veldnotas	√

7.2 Hoe sal die data bewaar word?

Die bespreking binne die fokusgroepe sal met 'n diktafoon opgeneem word en dan getranskribeer word. Dit sal op papier vasgelê word en geliaseer word. Die data sal ook op 'n rekenaar ingevoer en bewaar word.

7.3 Indien 'n onderhoudsvorm/skedule; vraelys of waarnemingskedule/raamwerk gebruik sal word, is dit hierby aangeheg?

JA	√
NEE	

Goeddeurdagte, oop vrae is na afloop van die literatuurstudie saamgestel (sien bylae A en B).

7.4 Risiko's van die prosedure(s): Deelnemers/proefpersone sal/kan miskien van die volgende ondergaan:

Geen risiko	√
Ongemaklikheid	
Pyn	
Moontlike komplikasies	
Vervolging	
Stigmatisering	
Negatiewe etikettering	
Ander (spesifiseer asseblief)	

7.4.1 Indien u enige van bogenoemde gemerk (√) het, behalwe 'geen risiko', verskaf besonderhede asseblief:

8. NAVORSINGSDUUR

(a) Wanneer sal die navorsing begin?

April 2010

(b) Ongeveer hoe lank sal die navorsing duur?

Ongeveer 8 maande.

9. ALGEMEEN

9.1 Is toestemming van die toepaslike owerheid/owerhede verkry?

JA	
NEE	√

9.1.1 Indien JA, meld die naam/name van die owerheid/owerhede:

Hierdie studie volg op 'n behoefte wat uitgespreek is deur die ouerpopulasie van Hugonote Laerskool. Die Instituut is genader om 'n doelgerigte, wetenskaplik gefundeerde begeleidingsprogram daar te stel spesifiek van toepassing op die skool. Hierdie studie wil komponente toepaslik vir so 'n program identifiseer en kan daarom as die eerste stap in die daarstelling van die beoogde program, beskou word.

9.2 Vertroulikheid: Hoe sal vertroulikheid gehandhaaf word om te verseker dat deelnemers/proefpersone/pasiënte/kontrolepersone nie geïdentifiseer kan word deur persone wat nie by die navorsing betrokke is nie?

Geen deelnemer se naam sal verskyn in enige dokumentasie wat publiseer word nie en dus sal anonimiteit van die deelnemers verseker word.

9.3 Resultate: Aan wie sal die resultate beskikbaar gestel word, en hoe sal die bevindinge aan die navorsingsdeelnemers meegedeel word?

Die resultate sal beskikbaar gestel word aan die Hugenote Kollege se rekenaar databasis, die Sentrum waar die navorsing gedoen is en moontlik aan ander skole wat by die navorsing kan baatvind. Die bevindinge sal in tabelvorm aan die deelnemers voorgehou word en die navorsingsverslag in ongepubliseerde vorm sal beskikbaar gestel word vir verdere navorsingsdoeleindes.

9.4 Onkoste sal gely word deur:

Deelnemer/proefpersoon	
Instelling	
Ander (spesifiseer asseblief)	
Navorsers	✓

9.4.1 Verduidelik enige van bogenoemde wat ✓ gemerk is:

Die navorsers sal verantwoordelik wees vir alle onkoste verbonde aan die navorsing.

9.5 Navorsingsvoorstel/protokol hierby aangeheg?

JA	✓
NEE	

9.6 Enige ander inligting wat vir die Komitee van waarde sal wees, moet hier verskaf word:

Datum: 30 Maart 2010 **Aansoeker se handtekening**

Wie sal toesig hou oor die projek?

Naam: Beatrix Jansen van Rensburg

Program/Instelling/Departement: Instituut van Kinder-, Jeug- & Familiestudies

Datum: 30 Maart 2010 **Handtekening:** _____

Direkteur/Hoof/Navorsingskoördineerder van Departement/Instelling waar die navorsing uitgevoer sal word:

Naam: Dr. Retha Bloem

Datum: **Handtekening:** _____

Bylaag D - INWILLIGING OM DEEL TE NEEM AAN NAVORSING (Ouers)

Die identifisering van komponente vir 'n begeleidingsprogram vir Hugenote Laerskool om respek as lewensbeginsel te vestig.

U word gevra om deel te neem aan 'n navorsingstudie wat uitgevoer word deur Carlien Nortje. Hierdie resultate sal gebruik word vir die voltooiing van 'n Meestersgraad in Speltherapie aan die Instituut vir Kinder-, Jeug- & Familiestudies, Hugenote Kollege. U is as moontlike deelnemer aan die studie gekies omdat u 'n ouer van 'n ingeskrewe leerder (beide geslagte) by Hugenote Laerskool is, wat Afrikaans of Engels as gebruikstaal sal verstaan.

1. DOEL VAN DIE STUDIE

Die doel van die studie is die identifisering van komponente vir 'n begeleidingsprogram vir Hugenote Laerskool, wat respek as lewensbeginsel vestig.

2. PROSEDURES

Indien u vrywillig inwillig om aan die studie deel te neem, word gevra dat u ingeligte toestemming sal verleen tot:

- Deelname aan 'n fokusgroep.
- Dat 'n diktafoon gebruik mag word vir die opneem van inligting wat daarna getranskribeer sal word.
- Die hulp van 'n assistent navorser gebruik sal word om prosedure vir navorser te vergemaklik
- Dat konsepte/ komponente en proposisies wat vanuit die fokusgroep geïdentifiseer word, na die skool teruggevoer mag word ten einde die komponente nodig vir die opstel van 'n begeleidingsprogram te identifiseer.

Die fokusgroep sal ongeveer sestig minute duur en by 'n afgespreekte lokaal plaasvind.

3. MOONTLIKE RISIKO'S EN ONGEMAKLIKHEID

Geen risikos of ongemaaklikheid word voorsien nie.

4. MOONTLIKE VOORDELE VIR DEELNEMERS EN/OF VIR DIE GEMEENSAP

Hierdie navorsing hou geen direkte voordele in vir u as deelnemer nie, behalwe om moontlik u bewustheid te verhoog omtrent respek as lewensbeginsel. Hierdie inligting kan egter van waarde wees vir die gemeenskap omdat die studie nie net die bewustheid van respek van die leerders vir mekaar en vir ander wil versterk nie, maar op sy beurt ook die gemeenskap versterk en uitbou. 'n Algemene verhoogde bewustheid vir respek as lewensbeginsel sal moontlik in die gemeenskap gevestig word.

5. VERGOEDING VIR DEELNAME

U as deelnemer sal geen vergoeding ontvang vir deelname aan die studie nie.

6. VERTROULIKHEID

Daar sal van u verwag word as deelnemer om 'n toestemmingsvorm tot deelname te onderteken waarmee u skriftelik toestemming gee tot deelname aan hierdie studie. Enige inligting wat deur middel van die navorsing verkry word en wat met u in verband gebring kan word, sal vertroulik bly en slegs

met u toestemming bekend gemaak word. Vertroulikheid sal gehandhaaf word deurdat alle inligting soos wat verkry word uit die studie, geberg sal word in toesluitkabinette. Vertroulikheid sal verder gehandhaaf word deur middel van kodering waartydens inligting volgens hoofemas en subtemas gemerk sal word.

Inligting wat uit die navorsing voortspruit sal slegs tydens die tik, nasien en proeflees van die navorsing tot sodanige persone se beskikking gestel word.

Die navorser sal die enigste persoon wees wat toegang tot die getranskribeerde onderhoude het. Die getranskribeerde onderhoude sal vernietig word nadat die navorsingstudie voltooi is.

Deelnemers se identiteit sal weggelaat word en dus te alle tye beskerm word, ook in die geval van moontlike publisering van navorsingsresultate.

7. DEELNAME EN ONTTREKKING

U kan self besluit of u aan die studie wil deelneem of nie. Indien u inwillig om aan die studie deel te neem, kan u te eniger tyd u daaraan onttrek sonder enige nadelige gevolge. U kan ook weier om bepaalde inligting te verskaf, maar steeds aan die studie deelneem. Die ondersoeker kan u aan die studie onttrek indien omstandighede dit noodsaak.

8. IDENTIFIKASIE VAN ONDERSOEKERS

Indien u enige vrae of besorgdheid omtrent die navorsing het, staan dit u vry om in verbinding te tree met:

Carlien Nortje (navorser)

Kontaknommer: 0824320144

Mev. Beatrix Jansen van Rensburg (studieleier)

Kontaknommer: 0827795293

9. REGTE VAN DEELNEMERS

U kan te eniger tyd u inwilliging terugtrek en u deelname beëindig, sonder enige nadelige gevolge. Deur deel te neem aan die navorsing doen u geensins afstand van enige wetlike regte, eise of regsmiddel nie. Indien u vrae het oor u regte as deelnemers by navorsing, skakel met Dr Retha Bloem [Direkteur/Hoof/Navorsingskoördineerder van Instituut. Kontaknommer: 021 873 1181 by die Eenheid vir Navorsingsontwikkeling].

INWILLIGING OM DEEL TE NEEM AAN DIE NAVORSING

Hiermee bevestig ek, _____, dat ek verstaan waaroor die navorsing gaan en vrywillig inwillig om deel te neem aan die studie. Ek is ook daarvan bewus dat ek te eniger tyd van die studie kan onttrek.

Handtekening van deelnemer: _____

Datum: _____

Die identifisering van komponente vir 'n begeleidingsprogram vir Hugenote Laerskool om respek as lewensbeginsel te vestig.

U word gevra om deel te neem aan 'n navorsingstudie wat uitgevoer word deur Carlien Nortje. Hierdie resultate sal gebruik word vir die voltooiing van 'n Meestersgraad in Speltherapie aan die Instituut vir Kinder-, Jeug- & Familiestudies, Hugenote Kollege. U is as moontlike deelnemer aan die studie gekies omdat u 'n ouer van 'n ingeskrewe leerder (beide geslagte) by Hugenote Laerskool is, wat Afrikaans of Engels as gebruikstaal sal verstaan.

1. DOEL VAN DIE STUDIE

Die doel van die studie is die identifisering van komponente vir 'n begeleidingsprogram vir Hugenote Laerskool, wat respek as lewensbeginsel vestig.

2. PROSEDURES

Indien u vrywillig inwillig om aan die studie deel te neem, word gevra dat u ingeligte toestemming sal verleen tot:

- Deelname aan 'n fokusgroep.
- Dat 'n diktafoon gebruik mag word vir die opneem van inligting wat daarna getranskribeer sal word.
- Die hulp van 'n assistent navorser gebruik sal word om prosedure vir navorser te vergemaklik
- Dat konsepte/ komponente en proposisies wat vanuit die fokusgroep geïdentifiseer word, na die skool teruggevoer mag word ten einde die komponente nodig vir die opstel van 'n begeleidingsprogram te identifiseer.

Die fokusgroep sal ongeveer sestig minute duur en by 'n afgespreekte lokaal plaasvind.

3. MOONTLIKE RISIKO'S EN ONGEMAKLIKHEID

Geen risikos of ongmaklikheid word voorsien nie.

4. MOONTLIKE VOORDELE VIR DEELNEMERS EN/OF VIR DIE GEMEENSAP

Hierdie navorsing hou geen direkte voordele in vir u as deelnemer nie, behalwe om moontlik u bewustheid te verhoog omtrent respek as lewensbeginsel. Hierdie inligting kan egter van waarde wees vir die gemeenskap omdat die studie nie net die bewustheid van respek van die leerders vir mekaar en vir ander wil versterk nie, maar op sy beurt ook die gemeenskap versterk en uitbou. 'n Algemene verhoogde bewustheid vir respek as lewensbeginsel sal moontlik in die gemeenskap gevestig word.

5. VERGOEDING VIR DEELNAME

U as deelnemer sal geen vergoeding ontvang vir deelname aan die studie nie.

6. VERTROULIKHEID

Daar sal van u verwag word as deelnemer om 'n toestemmingsvorm tot deelname te onderteken waarmee u skriftelik toestemming gee tot deelname aan hierdie studie. Enige inligting wat deur middel

van die navorsing verkry word en wat met u in verband gebring kan word, sal vertroulik bly en slegs met u toestemming bekend gemaak word. Vertroulikheid sal gehandhaaf word deurdat alle inligting soos wat verkry word uit die studie, geberg sal word in toesluitkabinette. Vertroulikheid sal verder gehandhaaf word deur middel van kodering waartydens inligting volgens hoofemas en subtemas gemerk sal word.

Inligting wat uit die navorsing voortspruit sal slegs tydens die tik, nasien en proeflees van die navorsing tot sodanige persone se beskikking gestel word.

Die navorser sal die enigste persoon wees wat toegang tot die getranskribeerde onderhoude het. Die getranskribeerde onderhoude sal vernietig word nadat die navorsingstudie voltooi is.

Deelnemers se identiteit sal weggelaat word en dus te alle tye beskerm word, ook in die geval van moontlike publiserings van navorsingsresultate.

7. DEELNAME EN ONTTREKING

U kan self besluit of u aan die studie wil deelneem of nie. Indien u inwillig om aan die studie deel te neem, kan u te eniger tyd u daaraan onttrek sonder enige nadelige gevolge. U kan ook weier om bepaalde inligting te verskaf, maar steeds aan die studie deelneem. Die ondersoeker kan u aan die studie onttrek indien omstandighede dit noodsaak.

8. IDENTIFIKASIE VAN ONDERSOEKERS

Indien u enige vrae of besorgdheid omtrent die navorsing het, staan dit u vry om in verbinding te tree met:

Carlien Nortje (navorser)

Kontaknommer: 0824320144

Mev. Beatrix Jansen van Rensburg (studieleier)

Kontaknommer: 0827795293

9. REGTE VAN DEELNEMERS

U kan te eniger tyd u inwilliging terugtrek en u deelname beëindig, sonder enige nadelige gevolge. Deur deel te neem aan die navorsing doen u geensins afstand van enige wetlike regte, eise of regsmiddel nie. Indien u vrae het oor u regte as deelnemers by navorsing, skakel met Dr Retha Bloem [Direkteur/Hoof/Navorsingskoördineerder van Instituut. Kontaknommer: 021 873 1181 by die Eenheid vir Navorsingsontwikkeling].

INWILLIGING OM DEEL TE NEEM AAN DIE NAVORSING

Hiermee bevestig ek, _____, dat ek verstaan waaroor die navorsing gaan en vrywillig inwillig om deel te neem aan die studie. Ek is ook daarvan bewus dat ek te eniger tyd van die studie kan onttrek.

Handtekening van deelnemer: _____

Datum: _____

Die identifisering van komponente vir 'n begeleidingsprogram vir Hugenote Laerskool om respek as lewensbeginsel te vestig.

U word gevra om deel te neem aan 'n navorsingstudie wat uitgevoer word deur Carlien Nortje. Hierdie resultate sal gebruik word vir die voltooiing van 'n Meestersgraad in Speltherapie aan die Instituut vir Kinder-, Jeug- & Familiestudies, Hugenote Kollege. U is as moontlike deelnemer aan die studie gekies omdat u as 'n rolmodel, toonaangewend ten opsigte van die uitlewing van respek binne die Wellington gemeenskap, bekend staan.

1. DOEL VAN DIE STUDIE

Die doel van die studie is die identifisering van komponente vir 'n begeleidingsprogram vir Hugenote Laerskool, wat respek as lewensbeginsel vestig.

2. PROSEDURES

Indien u vrywillig inwillig om aan die studie deel te neem, word gevra dat u ingeligte toestemming sal verleen tot:

- Deelname aan 'n fokusgroep.
- Dat 'n diktafoon gebruik mag word vir die opneem van inligting wat daarna getranskribeer sal word.
- Die hulp van 'n assistent navorsers gebruik sal word om prosedure vir navorsers te vergemaklik
- Dat konsepte/ komponente en proposisies wat vanuit die fokusgroep geïdentifiseer word, na die skool teruggevoer mag word ten einde die komponente nodig vir die opstel van 'n begeleidingsprogram te identifiseer.

Die fokusgroep sal ongeveer sestig minute duur en sal in 'n lokaal by die skool plaasvind.

3. MOONTLIKE RISIKO'S EN ONGEMAKLIKHEID

Geen risikos of ongemaklikheid word voorsien nie.

4. MOONTLIKE VOORDELE VIR DEELNEMERS EN/OF VIR DIE GEMEENSKAP

Hierdie navorsing hou geen direkte voordele in vir u as deelnemer nie, behalwe om moontlik u bewustheid te verhoog omtrent u siening oor respek as lewensbeginsel.

Hierdie inligting kan egter van waarde wees vir die gemeenskap omdat die studie nie net die bewustheid van respek van die leerders vir mekaar en vir ander wil versterk nie, maar op sy beurt ook die gemeenskap versterk en uitbou. 'n Algemene verhoogde bewustheid vir respek as lewensbeginsel sal moontlik in die gemeenskap gevestig word.

5. VERGOEDING VIR DEELNAME

U as deelnemer sal geen vergoeding ontvang vir deelname aan die studie nie.

6. VERTROULIKHEID

Daar sal van u verwag word as deelnemer om 'n toestemmingsvorm tot deelname te onderteken waarmee u skriftelik toestemming gee tot deelname aan hierdie studie. Enige inligting wat deur middel van die navorsing verkry word en wat met u in verband gebring kan word, sal vertroulik bly en slegs met u toestemming bekend gemaak word. Vertroulikheid sal gehandhaaf word deurdat alle inligting soos wat verkry word uit die studie, geberg sal word in toesluitkabinette. Vertroulikheid sal verder gehandhaaf word deur middel van kodering waartydens inligting volgens hoofemas en subtemas gemerk sal word.

Inligting wat uit die navorsing voortspruit sal slegs tydens die tik, nasien en proeflees van die navorsing tot sodanige persone se beskikking gestel word.

Die navorser sal die enigste persoon wees wat toegang tot die getranskribeerde onderhoude het. Die getranskribeerde onderhoude sal vernietig word nadat die navorsingstudie voltooi is.

Deelnemers se identiteit sal weggelaat word en dus te alle tye beskerm word, ook in die geval van moontlike publisering van navorsingsresultate.

7. DEELNAME EN ONTTREKKING

U kan self besluit of u aan die studie wil deelneem of nie. Indien u inwillig om aan die studie deel te neem, kan u te eniger tyd u daaraan onttrek sonder enige nadelige gevolge. U kan ook weier om bepaalde inligting te verskaf, maar steeds aan die studie deelneem. Die ondersoeker kan u aan die studie onttrek indien omstandighede dit noodsaak.

8. IDENTIFIKASIE VAN ONDERSOEKERS

Indien u enige vrae of besorgdheid omtrent die navorsing het, staan dit u vry om in verbinding te tree met:

Carlien Nortje (navorser)

Kontaknommer: 0824320144

Mev. Beatrix Jansen van Rensburg (studieleier)

Kontaknommer: 0827795293

9. REGTE VAN DEELNEMERS

U kan te eniger tyd u inwilliging terugtrek en u deelname beëindig, sonder enige nadelige gevolge. Deur deel te neem aan die navorsing doen u geensins afstand van enige wetlike regte, eise of regsmiddel nie. Indien u vrae het oor u regte as deelnemers by navorsing, skakel met Dr Retha Bloem [Direkteur/Hoof/Navorsingskoördineerder van Instituut. Kontaknommer: 021 873 1181 by die Eenheid vir Navorsingsontwikkeling].

INWILLIGING OM DEEL TE NEEM AAN DIE NAVORSING

Hiermee bevestig ek, _____, dat ek verstaan waaroor die navorsing gaan en vrywillig inwillig om deel te neem aan die studie. Ek is ook daarvan bewus dat ek te eniger tyd van die studie kan onttrek.

Handtekening van deelnemer: _____

Datum: _____

Die identifisering van komponente vir 'n begeleidingsprogram vir Hugenote Laerskool om respek as lewensbeginsel te vestig.

Jy word gevra om deel te neem aan 'n navorsingstudie wat uitgevoer word deur Carlien Nortje, meestersgraadstudent van die Departement Speltherapie aan die Hugenote Kollege. Hierdie resultate sal gebruik word vir die voltooiing van 'n Meestersgraad in Speltherapie. Jy is as moontlike deelnemer aan die studie gekies omdat jy 'n ingeskrewe leerder (beide geslagte) van Hugenote Laerskool is, wat Afrikaans of Engels as gebruikstaal sal verstaan.

1. DOEL VAN DIE STUDIE

Die doel van die studie is die identifisering van komponente vir 'n begeleidingsprogram vir Hugenote Laerskool, wat respek as lewensbeginsel vestig.

2. PROSEDURES

Indien u vrywillig inwillig om aan die studie deel te neem, word gevra dat u ingeligte toestemming sal verleen tot:

- Deelname aan 'n fokusgroep.
- Dat 'n diktafoon gebruik mag word vir die opneem van inligting wat daarna getranskribeer sal word.
- Die hulp van 'n assistent navorsers gebruik sal word om prosedure vir navorsers te vergemaklik
- Dat konsepte/ komponente en proposisies wat vanuit die fokusgroep geïdentifiseer word, na die skool teruggevoer mag word ten einde die komponente nodig vir die opstel van 'n begeleidingsprogram te identifiseer.

Die fokusgroep sal ongeveer sestig minute duur en sal in 'n lokaal by die skool plaasvind.

3. MOONTLIKE RISIKO'S EN ONGEMAKLIKHEID

Geen risikos of ongemaklikheid word voorsien nie.

4. MOONTLIKE VOORDELE VIR DEELNEMERS EN/OF VIR DIE GEMEENSAP

Hierdie navorsing hou geen direkte voordele in vir u as deelnemer nie, behalwe om moontlik u bewustheid te verhoog omtrent respek as lewensbeginsel. Hierdie inligting kan egter van waarde wees vir die gemeenskap omdat die studie nie net die bewustheid van respek van die leerders vir mekaar en vir ander wil versterk nie, maar op sy beurt ook die gemeenskap versterk en uitbou. 'n Algemene verhoogde bewustheid vir respek as lewensbeginsel sal moontlik in die gemeenskap gevestig word.

5. VERGOEDING VIR DEELNAME

U as deelnemer sal geen vergoeding ontvang vir deelname aan die studie nie.

6. VERTROULIKHEID

Daar sal van jou verwag word as deelnemer om 'n toestemmingsvorm tot deelname te onderteken waarmee jy skriftelik toestemming gee tot deelname aan hierdie studie. Enige inligting wat deur middel

van die navorsing verkry word en wat met jou in verband gebring kan word, sal vertroulik bly en slegs met jou toestemming bekend gemaak word. Vertroulikheid sal gehandhaaf word deurdat alle inligting soos wat verkry word uit die studie, geberg sal word in toesluitkabinette. Vertroulikheid sal verder gehandhaaf word deur middel van kodering waartydens inligting volgens hoofemas en subtemas gemerk sal word.

Inligting wat uit die navorsing voortspruit sal slegs tydens die tik, nasien en proeflees van die navorsing tot sodanige persone se beskikking gestel word.

Die navorser sal die enigste persoon wees wat toegang tot die getranskriebeerde onderhoude het. Die getranskriebeerde onderhoude sal vernietig word nadat die navorsingstudie voltooi is.

Deelnemers se identiteit sal weggelaat word en dus te alle tye beskerm word, ook in die geval van moontlike publiserings van navorsingsresultate.

7. DEELNAME EN ONTTREKING

Jy kan self besluit of jy aan die studie wil deelneem of nie. Indien jy inwillig om aan die studie deel te neem, kan jy egter te eniger tyd daaraan onttrek sonder enige nadelige gevolge. Jy kan ook weier om bepaalde inligting te verskaf, maar steeds aan die studie deelneem. Die ondersoeker kan jou egter aan die studie onttrek indien omstandighede dit noodsaak.

8. IDENTIFIKASIE VAN ONDERSOEKERS

Indien jy enige vrae of besorgdheid omtrent die navorsing het, staan dit jou vry om in verbinding te tree met:

Carlien Nortje (navorser)

Kontaknommer: 0824320144

Mev. Beatrix Jansen van Rensburg (studieleier)

Kontaknommer: 0827795293

9. REGTE VAN DEELNEMERS

Jy kan te eniger tyd jou inwilliging terugtrek en jou deelname beëindig, sonder enige nadelige gevolge. Deur deel te neem aan die navorsing doen jy geensins afstand van enige wetlike regte, eise of regsmiddel nie. Indien jy vrae het oor jou regte as deelnemers by navorsing, skakel met Dr Retha Bloem [Direkteur/Hoof/Navorsingskoördineerder van Instituut. Kontaknommer: 021 873 1181 by die Eenheid vir Navorsingsontwikkeling].

INWILLIGING OM DEEL TE NEEM AAN DIE NAVORSING

Hiermee bevestig ek, _____, dat ek verstaan waaroor die navorsing gaan en vrywillig inwillig om deel te neem aan die studie. Ek is ook daarvan bewus dat ek te eniger tyd van die studie kan onttrek.

Handtekening van deelnemer: _____

Datum: _____

Hiermee gee ek, _____, ouer van _____, toestemming dat my kind aan die studie mag deelneem.

Handtekening van ouer: _____

Datum: _____

BYLAAG I: BRIEF AAN SKOOLHOOF EN BEHEERLIGGAAM

KENNISNAME VAN NAVORSINGSPROJEK

STUDENT: Carlien Nortje

STUDENTE NO: 4188 7956

Voorgelê ter gedeeltelike vervulling van die vereistes vir die graad MAGISTER DIACONIOLOGIA (SPELTERAPIE-RIGTING), Instituut vir Kinder-, Jeug- en Familiestudies, Hugenate Kollege

Die Skoolhoof en lede van Beheerliggaam DATUM: 2 Oktober 2010

Geagte Meneer Schemper

NAVORSINGSPROJEK: DIE IDENTIFISERING VAN KOMPONENTE VIR 'N BEGELEIDINGSPROGRAM VIR HUGENOTE LAERSKOOL OM RESPEK AS LEWENSBEGINSEL TE VESTIG.

Soos reeds met u bespreek versoek ek graag u toestemming om met die vermelde navorsingsprojek voort te gaan. Empiriese data sal vanuit verskillende fokusgroepe ingesamel word. Ouers, opvoeders asook leerders sal deel uit maak van die teikenpopulasie.

By voorbaat dank vir u inwilliging dat die fasiliteite by die skool benut mag word. U goedkeuring vir hierdie projek sal waardeur word. Indien u meer inligting oor die projek verlang is u welkom om my of my studieleier (Mev. Beatrix Jansen van Rensburg, 082 779 5293) te kontak.

Vriendelike groete

Carlien Nortje

Student

082 432 0144

BYLAAG J: KONTRAK TUSSEN NAVORSER EN ASSISTENTNAVORSER

Hiermee verklaar ek, _____, dat ek alle inligting ingewin tydens die fokusgroepbyeenkomste waarby ek as assistentnavorsers opgetree het, as streng vertroulik beskou en as sodanig sal hanteer.

Hantekening van assistentnavorsers: _____

Handtekening van navorsers: _____

Datum: _____

**BYLAAG K: GETRANSKRIBEERDE ONDERHOUD MET OUERS AS
FOKUSGROEP**

ONDERHOUD GEHOU OP DONDERDAG 28 OKTOBER 2010 AAN HUIS VAN EEN
VAN DIE OUERS.

NAVORSER: Ek wil graag by julle hoor wat julle opinie is van respek, wat **verstaan** julle onder respek (**BLOU: KATEGORIE 1:RESPEK AS LEWENSBEGINSEL; TEMA 1: OUERS SE VERSTAAN VAN DIE TERM "RESPEK"**), wat is respek. As ons vergeet van kinders, wat verstaan julle onder respek?

OUER D: Dis nou seker nie volledig nie, maar daar is tog 'n **element van bedagsaamheid (ORANJE:KATEGORIE 3: DIE BOUBLOKKE VAN RESPEK; TEMA1: BOUBLOKKE; Subtema 1: Bedagsaamheid)** om mekaar in ag te neem en 'n ander ding wat my, wat ek aan dink, is party mense sê mos jy moet respek verdien, maar dis nie noodwendig die boodskap wat ons in die Bybel kry nie; daar word vir jou gesê jy moet respek hê vir 'n gesagsposisie. Nie eers dat die gesagsposisie die respek moet verdien nie.

OUER A: Respek is definitief 'n handeling (Subtema 1: Respek as handeling). Dit kom uit in jou gedrag. Dit is eers 'n inherente ingesteldheid en outomaties presenteer dit in jou gedrag, en dan soos sy nou gesê het, dit is wedersyds. Of dit nou van gesag af na kind is of kind na gesag, dit is heeltyd 'n heen en weer.

OUER B: Ja, dit is so half, wat was eerste, die hoender of die eier. Ek dink as jy met respek teenoor iemand anders optree, gaan hy ook vir jou respek hê. So of dit nou van die volwassene of van die kind se kant af kom, so die feit dat iemand nie met respek teenoor jou optree nie, is nie 'n goed genoeg verskoning om dan nie teenoor hom of haar respek te betoon nie. Dit maak dit moeiliker of makliker.

NAVORSER: Ja, dit is so.

OUER B: Maar dit maak dit nie dat dit nie gedoen hoef te word nie.

NAVORSER: OK, sê gou vir my hoe word respek uitgeleef? Half as deel van 'n mens, soos verstaan, respek as lewensbeginsel, as deel van jou menswees. Hoe leef mens daai respek uit?

OUER B: As lewensbeginsel, deur **konsiderasie, ander mense in ag te neem**. Partykeer beteken dit om nie jousef eerste te stel nie, dikwels beteken dit om jousef ondergeskik te stel, maar ook nie net teenoor mense nie, maar ook teenoor dinge en diere, dit gaan oor half 'n erkenning van hierdie iets of iemand anders het ook 'n reg om te wees en te doen en "to be what he is". Daai erkenning van iets of iemand anders se reg om te wees.

NAVORSER: Sjoe, maar dis waar.

OUER A: Dis baie goed gestel. Jy praat van die leef van respek (Subtema 2: Die uitleef en aanleer van respek).

NAVORSER: Ja, of sê maar vanuit 'n kind se perspektief, hoe leef kinders respek uit?

OUER A: **Konkreet**, vir 'n kind, as jy nou vir hom moet verduidelik wat beteken respek, gaan jy tog vir hom **konkreet moet kan sê** wat doen jy met 'n maatjie of met 'n mamma of pappa of 'n ouma en 'n oupa wanneer jy respek betoon, ek bedoel dit sluit in van maniere af die hele spektrum. Respek vir my is so oorkoepelende sambreelbegrip van opvoeding.

OUER B: Dis presies dit van daai groet en wees vriendelik, hê medelye as iemand anders "having a bad day, as part of life", dis daai "live and let live"-houding wat 'n mens by 'n kind moet kweek, wat ek dink moeilik is by hulle om te begryp, want ek dink inherent is hulle ongelooflik selfsugtig en dit kom beslis nie van nature af nie. Van nature nie.

OUER C: Ja, ek dink dit is absoluut 'n ding van **prakties uitleef in die huis**. Dit geld vir enige iets. Jy kan nie vir iemand daai kwessie van simpel ding, geekte "jy moet maak soos ek sê, nie soos ek doen nie". Ek dink dit vergeet mens heelyd, want ek meen teenoor jou kind, teenoor net daai rolmodel gedurig dat jy na jousef kan kyk en kan sê

wat het ek aangevang, wat het ek nou gedoen en om te kan teruggaan en kan sê hoor hier, ek is jammer want ek het nie nou gedoen wat ek vir jou sê nie.

OUER G: Daai voorbeeld nè!

OUER D: Ja, as ek dink hoe baie kinders in die rede geval word.

OUER B: Dis nou “disrespectful” soos die Engelsman sê.

OUER C: Dus, dis soos jy sê, dit gee ons nie 'n reg om soos sy sê disrespekvol op te tree teenoor 'n kind nie. En ek dink dit is wat nogal baiekeer gebeur en net omdat die kind 'n kind is.

OUER B: En ons dink dit is OK om na 'n moeilike dag by die huis in te stap en jou bui op die hond en die kat en die kinders uit te haal en dan vererg ons ons vir hulle as hulle 'n tantrum gooi. Daai respek dek so baie, dat as ek van my kinders of my huisreëls sê ons het respek vir mekaar, beteken dit ons pas mekaar op, ons pas mekaar se goed op, dit beteken ons haal nie ons buie op mekaar uit nie, dit beteken ek loop nie dikbek as ek nie my sin gekry het nie. Al daai goed is deel van die praktiese uitleef daarvan, want as ek dikbek loop as ek nie my sin gekry het nie, beteken dit mos nou eintlik ek sê maar my wil is belangriker as joune en dan het ek nie respek vir wat jy wil hê nie.

OUER F: Dit is 'n gevoel van omgee. Ek gee om vir iemand. Om dit vir hulle basies te wys. As jy omgee vir iemand dan gaan jy nie, dan gaan niks van daai goed daaruit vloeï nie. Net positiewe respek en goed vanuit die omgee.

NAVORSER: En as jy 'n fout maak, dink ek om te sê, maar hoor hier jy besef jy het so opgetree.

NAVORSER: Watter faktore of invloede het 'n invloed op die kind se verstaan en integrering van respek, so wat het 'n invloed van hoe hulle dit verstaan? **(PIENK: KATEGORIE 2: FAKTORE WAT 'N ROL SPEEL BY DIE IMPLEMENTERING VAN RESPEK AS LEWENSBEGINSEL)**

OUER F: Die rol wat hy sien in sy huis. (TEMA 1: DIE ROL VAN DIE HUIS. SUBTEMA 1: PRIMÊRE INVLOED)

OUER D: En dan seker ook die doelbewuste aanleer deur sekere goed, sê nou maar 'n kind te leer as jy nie by 'n ding kan wees nie, om voor die tyd verskoning te maak. Daar is goed wat **doelbewus aangeleer** kan word.

OUER F: Byvoorbeeld as jy 'n vertrek inkom, kyk mense in die oë.

OUER C: Dit is so wyd.

OUER B: Baie van dit doen ons al tweede natuur. Hopelik meeste van ons, maar baie van dit as jy moet wag dat hulle dit net deur sien moet leer, gaan dit nooit gebeur nie. Dit moet maar bietjie **ingedril** word.

NAVORSER: Wat van 'n kind wat uit 'n onstabiele huis kom of 'n kind wat uit die Kinderhuis kom, wat 20 in 'n huis is, daai tannie kan nie by 20 uitkom nie?

OUER B: Skool het definitief 'n rol, maar dit maak dit net baie moeiliker. **Dit is en bly ongelukkig maar die huis wat eerste is.** Dit is waar hulle die meeste van hulle tyd spandeer. Dieselfde beginsels wat ons nou gesê het by die huis geleer moet word, moet maar by die **skool** ook en by die swem en by enige buitemuurse aktiwiteite (**Tema 2: Die rol van die skool**).

OUER C: Ja, ek dink dit is nogal baie belangrik, want ek dink tog kinders raak maklik verward oor 'n simpel ding soos eetgewoontes. My kleintjie was laas jaar in gr. 1 gewees en toe leer hulle oor gesonde kos en sy het dadelik gesnap in die snoepie verkoop hulle nie gesonde kos nie. En ook die goeters wat hulle by verkopings het. Hoe werk dit, ons leer dan van gesonde kos. Toe het ek nogal beseft, hoe ongelooflik dit wat gesê word in die klas is. **As 'n onderwyser vir die kind sê dit is die basis van respek en dit word aan die einde van die dag nie toegepas in die klas nie, hulle tel dit op.** Dit is regtig net vir my so 'n ding wat hier hang in wat jy sê en wat jy doen moet ooreenstem.

NAVORSER: Presies.

OUER C: Anders kan jy nie.

OUER B: Anders moet jy liever stilbly. Dit gaan nie net oor die opvoeders se respek teenoor die kinders nie, maar dit gaan ook oor hoe hulle mekaar hanteer in die skool.

OUER C: Nee, dat dit nie net gaan oor 'n kind teenoor 'n volwassene nie, dit is miskien wat amper oorbeklemtoon word.

OUER C: Maar dat dit gaan oor respek. Respek teenoor 'n ouer persoon.

NAVORSER: Ja, dit is waar.

OUER C: Iets wat 'n mens kan aanleer vir kinders in 'n gesin waar daar boeties en sussies is, dat hulle mekaar respekteer.

NAVORSER: Ja, dat hulle mekaar, maar ook Mamma en Pappa mekaar respekteer.

OUER C: Want hulle sien dit ook raak.

NAVORSER: Hoe sou julle sê speel die OMGEWING 'n rol in die kind se verstaan van respek? En wat is faktore in die omgewing wat die kind se idee van respek, soos televisie en/of maats? (TEMA 3: DIE ROL VAN DIE OMGEWING)

OUER C: Ek dink dis nogal 'n mondvol.

OUER D: Ek kyk nou maar by ***** waar ek skoolgehou het waar die seuns altyd opstaan as hulle met jou praat. As dit die hele omgewing is, as dit die kultuur in die skool is (Subtema 1: Kultuur en godsdiens)

OUER B: Doen hulle dit nog?

OUER F: As jy verby hulle stap, dan staan hulle op, as jy weer terugstap, dan staan hulle weer op.

OUER C: Ek onthou nou, by Hoërskool ***** het jy opgestaan. Dogter of seun. As jy iets wou gesê het, het jy opgestaan.

OUER D: Ek dink die kultuur wat in die skool reeds gevestig is, speel 'n rol. Dit is altyd 'n uitdaging om iets nuuts te implementeer.

OUER B: Ek dink die **gewone samelewing, die TV (Subtema 2: Televisie, musiek en advertensies)** en sulke goed is bitter min opbouend wat respek aan betref, want ek kan nie aan een TV-program dink soos ons nou hier sit waar daar 'n goeie voorbeeld van respek is nie, waar hulle kan sit as hulle met mekaar verskil en dit ordentlik met mekaar uitpraat nie. Dit is 'n geskel en geskree of ek storm uit en vererg my, so weer eens wat jy gesê het oor praat en doen, ons preek en praat tot ons blou is by die huis, maar dan word hulle blootgestel aan TV- programme en where ever fliëks en wat ookal en dit is nie naastenby wat Pappa en Mamma by die huis praat of sê of doen nie.

OUER C: Dis nogal vir my 'n ding soos *7de Laan*. Ons kyk dit glad nie. Dis vir my skokkend, dis nou my opinie om te kyk hoeveel kleintjies, sewe-, agjarige kyk dit en dit is regtig vir my skokkend en ons as ouers wat sê ons is **gelowiges** en ons wil graag ons kinders wil leer, dat ons ons kinders toelaat om sulke snert te kyk. Die hele scenario. En dan sê dit is 'n kindervriendelike program. Dis bog. En daai goed leer hulle dink dit is maar fine, ons gaan vanaand uitgaan.

NAVORSER: Dis die dinge wat hulle gewoon raak aan.

OUER C: Die en daai meisie skel op mekaar en klap die deur as jy tantrum gooi.

OUER A: Soos sy nou praat, ons moenie **musiek** onderskat nie, hoor. Ons Afrikaanse musiek wat nou mos die hoogtes bereik. Ek bedoel gaan luister na elke woord. Wat sing daai tannie, wat sing daai oom? Dis 'n lekker ritme en ons dans en oom Kurt is op die TV, maar wat sing hy, wat is tussen die lyne?

OUER G: En ook **advertensies**. Ek het nou die dag met iemand gesels oor hoe sy, sy is in die advertensiewese en hoeveel keer wanneer jy deur 'n tydskrif blaai en die indruk wat dit op jou maak, ek bedoel hulle gaan in daarop om te weet hoeveel keer moet jy blootgestel word aan daai ding voor jy gaan om die goedkoop ding te koop, of daai parfuum of wat ookal, so advertensies is net so belangrik, so waaraan jy

blootgestel word die hele tyd. Op borde wanneer jy ry, jou kleintjie ry saam met jou, jy weet daai tipe van ding. So . . .

OUER F: Ek wil net sê ek dink nie dit is 'n eenmalige ding nie, die kind groei, 'n mens begin met basiese dinge by respek maar 'n kind groei. Hoe ouer jou kind raak, kom daar nog situasies by en soos die situasie bykom, moet jy hom uit daai situasie leer hoe hanteer jy die situasie, so dis nie 'n eenmalige ding nie, want daar kom situasies dan besef jy maar hieruit moet ek vir my kind leer hoe dit gehanteer word en hy sien hoe hanteer jy dit. Dis 'n groeiproses.

OUER D: Ek wil hierby aansluit, byvoorbeeld 'n uitnodiging waar staan antwoord voor Vrydag, omdat daar beplanning moet wees. As jy nie vir hulle daarop wys nie, dink hulle of hulle laat weet of nie laat weet nie, maak nie saak nie. Of mense wat sê hulle kom en dan kom hulle nie. Dat jy hulle bedag moet maak vir die effek wat dit het.

OUER B: Dit is, dit is miskien, maar eintlik gaan dit ook oor respek. Ek het nou die dag by 'n kliënt gaan geld vra wat nou al baie lankal skuld en ek het so 'n tantrum in die kar voor die kinders gegooi en vir hulle gesê as jy vir iemand geld skuld, dan gaan betaal jy. Mens doen dit net nie so nie. Wat sê daai ou in effek vir jou. Weet jy wat, ek het nou al jou goed gebruik, maar jy is nie vir my belangrik genoeg nie. 'n Prioriteit genoeg dat ek jou gaan betaal nie. Dieselfde met 'n uitnodiging antwoord. As jy vassit iewers, wat ookal, jy bel en jy sê jammer. As jy 'n situasie het, kan jy uit die situasie 'n lessie leer vir jou kind. Of jy nou vyf minute laat gaan wees of 'n uur. Tel die foon op en bel en sê weet jy wat ek sit vas in die verkeer of wat ookal. Dit is net *konsiderasie*, dit is net om vir die ander person te sê weet jy, jy is belangrik genoeg en dat ek jou in ag neem en "life happens", daar gebeur situasies. Betyds wees op sigself is reeds 'n vorm van respek.

OUER G: Maar ek dink wat ook belangrik is, is *indrill van goed*. Weet jul hoeveel keer dat ma's van kleintjies kom, dan vra hulle iets, dan gee die ma die koekie, dan sê die ma dankie, dan sê niemand dankie nie, dan vat die kind die koekie en loop weg. Ek kan dit glad nie hanteer nie. Die kind kry nie 'n koekie voor hy nie dankie gesê het nie. En *indrill van sekere goed*. Daar is net basiese goed wat ingedrill moet word.

OUER F: Respek gaan vir my daaroor dat daar waardes is wat aangeleer moet word. Want met *facebook* en *mixit* waar jy as ouer nie beheer oor het nie en wat eintlik so kragdadig is, waar kinders kinders so te na kom, sonder dat jy as ouer regtig daarvan weet so ek dink die basis daarvan is so belangrik want dis so onbeheersd groot en met *facebook* en *mixit* kry kinders so seer en word so wyd seergemaak, dit is nie net een wat weet nie, dit is sommer so sjoeps.

NAVORSER: Dit is baie moeilik om daai ding te swaai na die positief toe.

OUER F: So daai basiese ding van ek gee om vir ander en ander moet omgee vir my, ander se besittings, ander se wie of wat hulle is. Daai basis is so belangrik, want . . .

OUER E: Dit is net ook, die kinders besef nie alle mense het foute en die kinders moet eintlik vir die mooi goed kyk in mekaar nie. Nie vir die foute nie. Jy moet eintlik dit probeer uitbring in jou maatjies en dis nie nodig om te skinder en lelike stories te vertel nie, want dit maak ook seer. Ek dink op die speelgrond praat besides the *mixit* en daai hele internet wêreld, 'n kind kan geleer word om die goeie goed te sien.

OUER B: Ek weet nie of dit regtig respek is nie, maar dis dalk net 'n afdeling of 'n ander woord daarvoor, maar partykeer moet ons net 'n bietjie meer genade met mekaar hê. Dit is, ja, so what, hy was verkeerd, maar het ek nie ook al foute gemaak nie, het ek nie al stupid dinge gedoen nie?

OUER D: Vergewensgesindheid.

OUER B: Ja, miskiens is dit net 'n stukkie van respek.

NAVORSER: Hoe dink julle, is dit moontlik om so respek te implementeer of om 'n persoonlike waardestelsel vas te stel in 'n plek met sulke botsende waardes?

OUER E: Ek het 'n baie oulike ding gesien by 'n laerskool in ***** en ek weet ons het met hierdie hele respekding begin, en daar is die ah-leerders, maar dit is baie afgewater op die oomblik. Dit mag nog werk met die grondslagkindertjies, maar ek dink wat ek graag wil sien is dat 'n waarde soos behulpsaamheid of respek teenoor mekaar liewers of identifiseer kinders wat daai waardes uitleef "instead of just Willy

Nilly having every single child". Want ek dink die kind moet verstaan wat die waarde is en wat beteken daai waarde. En om dit te sien en te sien dat daai mens daai waarde uitleef en dit mag dalk net wees dat in daai week of daai maand of daai kwartaal maar dan kan 'n kind mos sien. Want ek dink net, "to role model things, I don't know if it is real enough for children. Children are so used to real life TV, the real life everything." Hulle moet dit sien, hulle moet dit werklik sien.

OUER D: Dat 'n mens miskien vir 'n kwartaal lank almal wat respek regtig versinnebeeld het.

OUER E: Maar die skool moet identifiseer wat is daai waardes van respek.

OUER B: Hierdie kinders is hierdie kwartaal ambassadeurs vir respek. En as julle volgende kwartaal 'n ander eienskap vat, wat ook al, dat hulle vir daai spesifieke ding erkenning kry.

OUER B: Vat dit verder, gee dieselfde toekenning aan die opvoeders.

OUER F: Dit is net gevaarlik, want party mense wys dit, terwyl ander kinders toon dit sonder dat 'n juffrou dit sommer sal agterkom, so as my kind op 'n stil manier toon tussen sy maatjies en daai een doen dit meer in klasverband, dan gaan die juffrou meer agterkom en dan gaan hierdie ander kind dink, maar wat mis ek, dis gevaarlik, maar ek hou van ***** se idee waar sy byvoorbeeld by ***** ervaar het dat die kinders net fisies leer om op te staan, basiese dinge, as die juffrou inkom en sy praat, bly ons stil. As 'n volwassene verby ons stap, staan ons op. Daar is net nie opsies nie. Dit is 'n fisiese ding waar jy kinders nie uitsonder nie. Waar jy almal leer, want kyk hoe beïndruk is ons dat een skool dit regkry.

OUER E: But in *****, my son's there, there are consequences if you don't do it. Fair and square. I'm not saying I like it, that's why I send my son there, I admire their qualities. I don't think the children realise that there are consequences if they don't show respect towards each other and how can one install that there is a consequence. Because nothing gets done about it.

OUER G: Dis hoekom ek sê, volg op, volg altyd op.

OUER C: Ek dink hulle probeer dit nogals met my bietjie ervaring van die skool, dit toepas, maar dis nogal 'n probleem. Ek wonder net by myself, of die probleem nie dan by die huis lê nie. Dat dit nie meer vasgelê word nie en dis soos jy sê, ek dink ek hoor van daai mense, een van daai tipiese gevalle, jy sê vir jou kind tel op, jy skree vir jou kind 500 maal tel op en hy doen dit nie, dan tel jy dit op. Daar is nie 'n gevolg nie. Ek dink dit maak dit moeilik vir 'n skool omdat daar nie by die huis 'n konsekwentheid is nie.

OUER D: Die feit van die saak is, ons het nie beheer oor die huis nie. Ons kan dit wel by die skool implementeer en daar kan jy nog sê, luister, dit is hoe dinge gedoen word. Daar is nie uitsonderings nie, dit is hoe dit werk.

OUER E: If you had to identify what those values are, ensure then that the values that are being drilled at school, are also been reinforced at home. You almost workshop it with the parents you know and make sure that what you're teaching at school is also implemented at home (**TEMA 4: DIE ROL VAN VERHOUDINGS; Subtema 1: Verhoudings as platform en subtema 2: Gesagstrukture**) OUER C: Die terugvoer wat ons gekry het, wat ons moes gee oor ons gedragsvorms het ek dit reg verstaan, hulle gaan dit doen, maar dat daar nie so baie klem op die negatiewe gelê moet word nie. Maar is dit nie nou . . .

OUER E: 'n Manier om hierdie in te bring nie.

OUER C: Ja, maar as jy nou gaan sê daar is consequences, is dit nie juis die ding, as 'n kind ongemanierd teenoor 'n onderwyser praat, en dit kom elke week op sy vorm, ek kry die idee dis nou wat hulle sê jy moet nie dit probeer oorbeklemtoon nie, jy moet nou die positief beklemtoon.

OUER B: Vir my voel dit dit is 'n gedrag, jy moet dit maar leer. My pa het gesê as jy 'n hond kan leer, dan kan jy 'n kind leer.

OUER C: Dis 'n simpel ding, ons almal weet dit, aan die een kant wil jy altyd half te sag, jy moet nie te streng wees nie, maar aan die ander kant, hoe gaan jy goed vaslê? Ons moet **streng wees en konsekwent wees**.

OUER B: Jy gaan maar moet positiewe gedrag beloon, maar jy sal ook moet negatiewe gedrag vasvat. Jy kan nie net die een of die ander een nie. Maar ek hou van wat jy sê, amper soos 'n workshop saam met ouers, waar jy sê, luister mense, weer eens dis 'n ouervergadering, hoeveel mense gaan opdaag weet ek nie, dis net weer die ouers wat dit reeds doen. Dan kan jy sê, by die ouers wat opgedaag het, dit is die gevoel en die ander moet net inval! En dit is wat ons nou by hierdie skool gaan implementeer en as jy nie die moeite gedoen het om by daardie vergadering te wees nie, moet jy maar jou mond hou.

OUER C: As jy nie saamstem nie, moet jy maar jou kind uithaal.

OUER A: Onthou nou, die mond word gehou, maar dit word nie buitekant gehou nie.

OUER B: Ja, maar weet jy, daar is ook voel vir my die skool is in baie opsigte, ek is op 'n punt voel dit vir my is die skool so bang om op tone te trap dat hulle nie standpunt inneem nie. Ouers wat onbetrokke is, gaan ook maar oor respek, beteken mos ek het nie respek vir my skool nie. Dit gaan daarvoor ook. Kry ouers, ek is seker daar gaan 'n klomp ouers wees wat wil saam brainstorm en sê watter waardes is vir ons belangrik en hoe gaan ons dit toepas? En dan moet dit net geïmplementeer word met 'n "no exception rule". En dan soos ek sê wat betrokkenheid aanbetref, voel ek dit moet ook, as jy as 'n ouer nie wil betrokke wees nie, haal jou kind uit.

OUER F: Ons moet nie groot dink nie, want as 'n onderwyser sit met 30-35 kinders in die klas. Sy het baie adminwerk om te doen en sy sit met kinders wat terugpraat, moeilik en met baie bagasie, so 'n ou, dis wonderlik om dit na hulle te skuif, maar ek dink nie dis regverdig nie. Ek dink daar moet een ding aangepak word, bly stil as die interkom praat, klaar. En dit word die hele kwartaal ingedril. En as jy praat as die interkom praat, dan kan jy nie Saterdag sport speel nie. Dis nou baie drasties, maar

ek dink 'n drastiese stap. Die eerste kind wat nie Saterdag vir die onder 13 A-span mag netbal speel, of hokkie of iets nie, hulle gaan nooit weer praat nie.

OUER G: Hulle maak mekaar stil. Want dis wat in ***** gebeur.

OUER F: Een keer, en jy sê dit vir die opvoeders. Ons kan nie aanhou yap, yap, yap nie. Dis wat ons gaan doen. As die kwartaal verby is, en dit gaan beter, dan kan jy sê of ons doen dit twee kwartale. As dit nie beter is nie, gaan ons nog 'n kwartaal aan. As dit verby is, dan begin ons met 'n tweede ding. Bly stil as ons in die gang staan.

OUER B: Moenie hardloop in die gange nie.

OUER F: En as 'n kind gevang word, word hy iets ontnem wat belangrik is. Want ons sit nou op die vorm 'n kolletjie, ***** praat as Juffrou praat. Dit kom huis toe en hy sê vir sy ma ag dit was nie so erg nie, ek het net omgedraai en vir ***** my potlood gevra. Die ma teken die vorm en daar gaan hy weer skool toe.

NAVORSER: Het die skool sulke vorms?

OUER F: Ja.

NAVORSER: Met net negatiewe gedrag?

OUER F: Nee, positief en negatief. Maar die ma besef nie miskien die juffrou is nou al vyf weke besig met hom en wat ook al.

OUER B: Kan jy 'n mammie picture, met ***** wat eerstespan rugby speel, Kan jy jou indink? En ***** mag nie Saterdag teen ***** gaan speel nie! En dit net oor hy gepraat het! Come on. Maar dit is voor die tyd aan die ouers uitgestuur en dit is wat gaan gebeur. Jammer, dit gebeur toe nou.

OUER F: As jy wil, kan jy 'n briefie onderaan sit en die ouers laat teken. Ek aanvaar hierdie strafmaatreëls. En jy stuur dit. Nee wat, dit gaan een groot bomskok in die skool wees en dit gaan die talk of the town wees vir 'n tydjie en dan ons kan nie aanhou yap, yap, yap nie.

OUER E: Maar ek dink dis wat ons nou sê. Sy praat nou van die waarde van nie praat terwyl ander mense praat nie, so dit is die eerste waarde wat ons nou neem, maar die skool moet identifiseer wat is daai waardes. Hulle vat hulle soos jy sê, kwartaalliks.

NAVORSER: Sou julle sê dit word werklik geïmplementeer of dink julle dis net om die kinders bang te maak, dink julle dat hulle rêrig dan respek sal hê?

OUER B: Saam met daai, dit help nie die juffrou of meneer sê: “Luister, daar word nie gepraat as die interkom aan is nie”, saam met dit kom ’n bietjie van ’n opvoeding, ’n verduideliking. Weet julle, ***** het my gister vertel, weet julle die rommelvorms het sy nou een van die grade was daar uit ’n hele klas, drie vorms wat vol was. Sy het met hulle gaan praat, sy baklei nooit met hulle nie, sy het net met hulle gaan praat en vir hulle mooi verduidelik. ’n Ander voorbeeld wat ek eintlik moet noem, is die personeelverkope. Die kinders het nie bestellings geplaas vir broodjies, pannekoek of enigiets nie. Hulle het net geen ondersteuning gekry nie. Toe gaan praat sy met een van die klasse, toe sê sy vir hulle, weet julle, julle hou almal klaspartytjies aan die einde van die jaar. Ons as personeel wil ook aan die einde van die jaar bymekaarkom en vir mekaar groet en sê hou lekker vakansie. Die skool gee nie vir ons geld daarvoor nie, en toe sê sy vir hulle, wie van julle was al entrepreneurs? Wie’s julle grootste ondersteuners? Toe het sy dit op daardie manier vir hulle verduidelik dat hulle net kon besef het, weet jy, dit wat jy gekry het, moet jy partykeer teruggee ook. Dis maar weer wedersyds.

OUER D: Ja, **wedersydse respek**.

OUER B: Ek glo opvoeding kom saam daarmee, die manier van dinge doen, opvoeding, saam met die reël.

OUER E: Wat jy saai, sal jy maai.

OUER B: Jy wil hê ek moet stilbly as jy praat en dit is wat ek van jou verwag. Dit sny na twee kante toe.

OUER F: Ek het nou 'n baie drastiese straf gevat, maar die opvoeders moet weet, dit is die opsies. Hulle moet ander opsies ook hê, maar dit moet geïmplementeer word.

OUER B: Ja, maar die ouers moet **medeverantwoordelikheid** daarvoor vat.

NAVORSER: Ja, absoluut.

NAVORSER: Die ding is, dit is waar dit begin het. Hulle het al gebreinstorm saam met die ouers, in 2007 al, en toe het hulle gesê, luister, dit is die situasie en hulle wil nou hê daar moet 'n program geskryf word om die kinders te begelei om respek te betoon.

OUER A: Die ouers, en ek is self 'n ouer, "they are passing the bucket" [sic]. Waar begin dit? Dit begin primêr by die huis. Ons kan nie, die juffrou is ons arm buitekant. Dit is nie hulle primêre **verantwoordelikheid** nie.

OUER D: Ja, maar die skool kan die ouers begelei ook. Daar kan so 'n program geskryf word en dan gee jy dit deur na die ouerhuis toe.

NAVORSER: Verseker!

OUER A: Ek weet nie of dit julle ondervinding ook is nie, maar mense vandag waar dit gaan oor respek, en ek praat nou uit my beroep as maatskaplike werkster, het nie meer verantwoordelikheid om eienaarskap te aanvaar van my gedrag nie. Hoor jy wat ek sê? Ek tree op asof daar geen gevolg is nie, ek kan maak soos ek wil. Mense moet van kleinsaf leer dit is **my verantwoordelikheid** hoe ek optree ook. Jammer, ek het so opgetree, so ek dra die gevolge!

OUER E: The problem is it is not a homogenic society anymore, it's such a different society. There are many adults and many people from so many different cultures that don't experience that. Therefore, I think that education process thing with workshops is very important.

OUER B: Daar is ongelukkig 'n baie groter verantwoordelikheid op die skool nou. Dit hoort nie so nie, maar dit is.

OUER C: Mnr. ***** het self gesê hy wat nou self 30 na 35 jaar in die onderwys is, dat daar so 'n shift is na ouers wat opgevoed moet word. Hoe dit 30 tot 40 jaar was, is 'n groot verskil en dit is jammer om dit te hoor.

OUER F: 30 jaar terug was anders. Pa het gewerk, Ma was by die huis, Pa het gewerk tot half 5, 5uur, nooit later nie, kerk was 'n sentrale rol en almal was betrokke daar. Dit was die norm. Die norm nou is, vandag werk baie pa's nie meer in S.A nie, of hulle werk weg.

OUER B: Pappa is by die huis en Mamma werk of altwee werk.

OUER E: Of altwee werk en dit is iemand anders wat eintlik daai guard is en die kind inspireer en dit is nie meer . . .

OUER B: Dit word nou aan die pa oorgelaat.

OUER E: Of aan homself.

OUER F: Ouers is geskei en daardie afspeling, hier mag ek, daar mag ek nie, hier kry ek iets. Wyer dinge as 35 jaar gelede.

OUER E: I would like to see like a forum for parents, whether it is about teaching children about sex. I know there are churches who've done much, but do we reach everybody? And I know there are some wonderful speakers, but I think that it could be, that there are opportunities to create parents' forums.

OUER F: Ons het elke derde Donderdag van die maand bymekaargekom, meestal ouerleiding, meestal vir tienerouers. En dit was ongelooflik bygewoon. Party is goed, party minder goed, maar dit is ongelooflik wat daaruit vloei.

OUER B: Daar is 'n behoefte aan riglyne en support, meer as iets anders, soos wat jy gesê het. Omdat die samelewing ontwikkel het soos hy ontwikkel het, voel 'n mens baiekeer half uitgelewer, moedeloos, jy weet nie meer watter kant toe nie.

OUER A: Amerika is vol parents' support groups.

NAVORSER: Hoe groot rol dink julle speel **kwalitytyd**, ek meen hoeveel kwaliteityd is daar nog tussen ouers en kinders? As ek self dink hoeveel ouers heelnag op *facebook* sit of op *mixit*. Ek meen hoeveel tyd is daar regtig om hierdie goeters te implementeer wat jy sê?

OUER B: Daar is baie min. Dis hoekom ek sê die ideaal is by die huis, maar die **realiteit is dat kinders spandeer geweldig baie tyd by die skool deesdae en in hulle maatjies en juffrouens se teenwoordigheid.**

NAVORSER: En nasorg ook.

OUER B: En nasorg ook. Nie by die ouerhuis eintlik nie. Meeste van die tyd nie by die ouerhuis nie.

NAVORSER: Net om op te som, watter rol speel verhoudings in die implementering van respek of om dit te vestig? Ouer-kind-verhouding, vriendskappe soos maatjieverhoudings. Watter rol speel dit in die vestiging en die verstaan van respek?

OUER A: **Verhoudings is die platform. Dit is die basis dink ek waarop alles moet geskied. Ouer-kind, onderwyser-kind.**

OUER B: Ja, en dit dink ek plaas die skool in sekere opsigte in 'n baie sterk posisie, dat as hulle 'n diep verhouding het, en ek kan net van Hugenote praat, omdat my kind daar is en ek het nog nie met al die personeel te doen gekry nie, maar ek het gisteraand net weer by die Kultuuraand net gedink, daai juffrou se paadjie hemel toe is geplavei. Hulle is amazing met daai kinders weet jy, en meeste van hulle het 'n goeie verhouding met die kinders. Jy gaan seker jou odd one out kry, en dit skep 'n geweldige geleentheid met die kinders, "to step in where we fail", waar ons nie noodwendig altyd daar is wat tyd aanbetref nie, ek dink hulle het 'n geweldige geleentheid. Ek dink nie 'n mens moet dit sien as 'n las wat hulle het om te dra nie, maar as 'n geleentheid wat hulle het, want hulle het klaar daai bond en ek dink dit kan in sekere opsigte die taak eintlik vergemaklik, want wat juffrou sê, is wet.

OUER A: Maar van 'n hele ander perspektief af.

OUER B: Want by die kleintjies is wat juffrou sê wet, maar by die groter kinders kry ek die idee dat hulle hulle baie as gelykes hanteer, wat ons as ouers nie doen nie. En daar ervaar hulle dan die respek van 'n onderwyser, en dan maak dit dit makliker om te preek oor respek as hy dan self ervaar hulle toon respek.

OUER A: Hoe werk dit in die ouer grade? Praat hulle van meneer ***** of sê hulle mnr. *****?

OUER D: Nee, die naam.

NAVORSER: In die laerskool, baie name, in die hoërskool, vanne. Dit het ek nou al afgelei.

OUER A: In ons tyd was dit vanne all the way. Ek bedoel ek het grootgeword jy sê vir 'n persoon tannie en oom. Dis deel van respek. Vandag sukkel ek in my beroep, want ek wil vir 'n ouer man sê meneer, en hy sê vir my man, my naam is dit, dit is nie vir hom 'n issue nie, verstaan jy. Ons het 'n vriendin wat hoe sy haar kinders grootmaak, sy noem my A en sy noem my man B. En hulle voel net dis nie disrespekvol nie.

OUER D: Ja, 'n mens moet dit in ag neem, wat vir een mens disrespekvol is . . .

OUER A: Ja, maar vir my voel dit net my kinders kan nie vir jou op jou naam noem nie.

OUER B: Daai dink ek is tools, dis soos toe ons op die plaas was, die arbeiders het vir ons gesê, X en Y, en ek het nie 'n probleem daarmee gehad nie. Y het gesê jy kan my hond noem, hond is nou miskien 'n slegte voorbeeld, maar doen wat ek vir jou sê om te doen, ons het 'n verstandhouding, ons verstaan mekaar en ons hanteer mekaar met respek. Of jy vir my sê meneer of Y, dit maak nie saak nie. Maar met kleiner kinders is dit meer net 'n tool om vir hulle te sê hoor hier, ek is nie jou maatjie nie, dit help hulle net om die onderskeid te maak.

OUER G: **So speel kultuur, godsdiens en baie sulke dinge** 'n rol. Ek het vir Moslems skoolgehou en 'n vrou is niks, so dit is hoe hulle teenoor jou optree in die klas ook.

OUER A: **Kultuur ook, party kinders, hulle mag nie die ander in die oë kyk nie. Dis disrespekvol. Swart kultuur, as jy afkyk dan het jy juis respek.**

OUER D: Nou weer die moderne kind, hulle wat in die hoërskool sit, hulle sien dit nie as disrespekvol as daar 'n sagte gedruis in die klas is nie, maar in ons jare moes hulle doodstil wees as die onderwyser praat. Nou konfronteer ek hulle en sê jy het nie respek vir my nie, dan gaan die oë net so groot oop, hulle verstaan dit glad nie, hulle ken dit nie, want in hulle wêreld is dit nooit so dat dit doodstil moet wees nie. Wie moet nou aanpas. Moet hulle nou geleer word?

NAVORSER: Maar wat dink julle? Wat is reg. Wat is dan die regte ding?

OUER B: Ek voel wat is in die breë samelewing aanvaarbaar en werkbaar. In sekere omstandighede maak dit seker nie saak as daar 'n sagte geroesemoes is nie, maar as hy in 'n board meeting eendag gaan wees, gaan dit nie aanvaarbaar wees nie. Ons job is om hulle voor te berei vir wat daar buite vir hulle wag, maar dat hulle verstaan hoekom. Maar in sekere omstandighede fine, maar weet jy, in die lewe hierbuite gaan dit in sekere omstandighede nie aanvaarbaar wees nie en jy gaan oor die vingers getik word.

OUER G: Ek het nou nagesien sulke diagnostiese toetse en een van die goedjies wat hulle moes geskryf het, het gehandel oor of selfone in 'n klas toelaatbaar is as die juffrou klasgee. Honderde het geskryf hulle het geen probleem daarmee nie, terwyl ander gevoel het dat dit hulle gaan pla. So elke kind het 'n ander persepsie.

OUER C: Maar vir my is dit nogal skokkend, ons beweeg in 'n wêreld waar elkeen maar kan maak soos hy sê, want ek dink dit is doodeenvoudig omdat God nie meer ons riglyn is nie. Elke een moet nou maar vir hom respekteer, al raak ek die hoender in, solank ek net nie vir jou aanstoot gee nie. Ek dink dit is maar hoe ons mekaar verloor. Soos die voorbeeld van die selfoon, dit is oorwegend wat gesê het ek kan maar my selfoon gebruik, want dit is tog nie altyd belangrik wat juffrou sê nie. Dit is graad 9. Dit gaan juis daaroor dat respek teenoor gesagstrukture moet toon.

OUER B: Dit gaan daaroor. Jy weet, ek en my man het baie daaroor baklei net na ons getroud is, voordat ons kinders gehad het, dan ry ons en dan gaan hy op 'n wit streep verby, dan wil ek stuipe kry, dan sê hy "Maar ek kan mos sien", dan sê ek vir hom dit is nie vir jou om te besluit nie. Daai streep is daar met 'n rede. As elkeen op die pad self besluit het maar ek kan mos sien, weet jy watter chaos is daar? En dit is hoekom. Ek dink die heel eerste ding is respek vir gesagstrukture. Jy hoef nie noodwendig met daai struktuur saam te stem nie. En daar is 'n plek en 'n manier om jou verskil te toon, maar jy doen dit nie.

OUER G: Maar weet jy wat is baie onderliggend en wat het baie in daardie onderwerpe uitgekom? Een van die onderwerpe was: Moet hulle verplig word om aan een winter- en een somersport deel te neem? Negentig persent kan ek vir julle sê het geskryf ons mag nie verplig word nie, want dit is ons reg!

OUER D: Daai woord kom so baie voor. Die reg word bo verantwoordelikheid gestel. Dit speel ook 'n rol in respek, want hulle glo ek het 'n reg!

OUER F: In LO, in die laerskool leer hulle al van kinderregte.

OUER C: Dis dan nou wetgewing, wat verwag ons eintlik?

OUER F: So hulle leer dit al baie jonk, hulle het regte.

OUER E: Maar dit is waar ons by die skool kan vra, om, dit kan deel van daai ouer- "workshop" kan wees, dat met regte kom verantwoordelikhede.

OUER D: Jy het die **verantwoordelikheid**, voordat jy daai reg het.

OUER B: En ek dink dit is dat jou kinders met jou stry, of nie saamstem nie, hulle mag van jou verskil. Hulle doen eers wat jy gesê het en dan kan hulle vir jou kom sê, weet jy, en dan verskil daaroor, fine. Die meeste van hierdie reëls is tog daar vir die kind, die gemeenskap en die skool of wat ook al se veiligheid. As ek sê staan stil, moenie oor die pad loop nie, moenie eers met my stry daaroor nie, dan luister jy net en dis nie eers ingedril geword nie. En **gehoorsaamheid** dink ek is indien nie die grootste reël van respek!

OUER A: Want dis wat ***** sê, daar's nie een ding wat almal navolg nie. God, God en Sy gebod, ek bedoel en almal is nie Christene nie. Moslems en swart mense, verstaan, ons het hier te doen met kulture. Weer eens het ek 'n wonderlike geleentheid om mekaar in hierdie verskille êrens raakpunte te probeer kry en dan te groei daardeur. Dit is 'n droom.

OUER D: Jy kry tog lande waar dit baie ordelik gaan.

OUER G: Dan is dit meer, jy wil amper sê 'n militaristiese . . .

OUER D: Nie noodwendig nie.

OUER C: Net daai respek vir mekaar.

OUER B: Miskien is dit die probleem, dat daar soveel klem gelê word deesdae op regte dat niemand sê meer iets oor verantwoordelikhede nie. Miskien is dit waarom respek in die hek duik om mee te begin.

OUER F: Ek dink wat ouers na kyk, is ook nie meer realisties nie, want ouers is nie soos ons nie. As ons kinders aangespreek word, sal ons dit by die huis hanteer, almal van ons wat hier sit, ons is nie die norm nie. Kinders is al aangespreek wat goed breek, wat moet vervang word, maar as hul na die ouers geneem word, dan skel die ouer die persoon uit wat hul gebring het, want hoe kan hy sy kind so verneder? So ons raamwerk van ouers, is abnormaal. Ek is regtig jammer om te sê, maar die meeste ouers, of baie ouers, dis maklik om te sê, die ouers wat jy gaan kry by 'n plek, is die ouers wat sorg dat sy kind maniere het, die ander ou gaan ja en amen sê, maar as dit voor hulle voordeur kom, gaan jy die skuldige wees, nie hulle nie.

OUER B: Verantwoordelikheid, hoe meer dink ek in 'n skoolprogram dan ook 'n key issue wat aangespreek moet word. Ons werk nou in die konstruksiebedryf. Weet jy watse chaos is dit as jy op 'n terrein kom en die professionele ingenieur aanvaar nie meer verantwoordelikheid nie, vir sy elektriese "whatever". Dis chaos. Niemand is meer, sorry, jammer dit was my fout, ek sal teruggaan, dit oordoen nie. En die verantwoordelikheid dat ek gesê het ek bel jou teen vieruur vanmiddag, dan bel ek jou

teen vieruur vanmiddag. Of ek my rekening betaal en dit en dit. Ek wil amper sê dit is 'n bousteen van respek en as ons net die verantwoordelikheid by die kinders kan inskerp, dat as ek huiswerk het om te doen vandag, dan doen ek dit. Of ek nou lus het daarvoor of nie, dan doen ek dit. As ek tennisoefening het vandag, tensy ek regtig dodelik siek is, gaan ek oefen. Of dit nou warm is, en of ek lus is, dis my verantwoordelikheid. Miskien is dit iets waarna 'n mens kan kyk, want as 'n mens daai bousteen kan regkry, dan sal die res dalk makliker gaan.

OUER D: Die verantwoordelikheid is net so groot, dis net so wyd.

OUER B: Is dit nie dalk 'n meer konkrete ding vir kinders nie?

NAVORSER: Sodat jy al daai voorbeelde kan gee.

OUER B: Ja! Ek dink dit is net meer konkreet in terme van verduideliking.

OUER A: Ek dink dit gaan ook nou meer oor verantwoordelik wees vir my huiswerk, want ek wil moreoggend trots wees, want daar is ook nie meer trots by ons kinders nie, om vir juffrou die opstel te wys wat ek gister geskryf het nie. Want ek moes eers verantwoordelik wees om te gaan sit en skryf om dan daai trots, ek beleef ook nie meer trots nie, en ek praat nou weer eens grootmenswêreld. Ek beleef nie meer trots in my werk nie, want ek neem nie eienaarskap.

OUER B: Hoekom skoolfonds nie betaal nie? Selfde ding, hulle aanvaar nie verantwoordelikheid nie. Hulle gee nie actually om, ek kry te skaam om nie my skoolfonds te betaal nie. Hoe kan jy dit doen? En daar kan 'n mens, dink ek, begin met respek. Respek is baie abstrak partykeer nog, maar verantwoordelikheid kan jy redelik konkreet uitdra vir 'n kind. Wat word van hom verwag en wat nie? En dan dink ek net eenvoudig soos dit is, en klaar.

NAVORSER: Gevolge wees, maar positief en negatief.

OUER G: Wat van, en ek praat nou van die kleintjies, dat 'n mens op 'n gereelde basis soos 'n poppekas, kinders identifiseer absoluut met daardie karakters, ek sien by pre-primêr, hulle leef hulle so in en dat jy daai tipe van goeters, ek praat van die kleintjies,

graad een of twee, dat jy met daai tipe van spel ook met hulle, dat jy daai tipe van goed implementeer in die skool, omdat hulle sekere goed mooi gedoen het, het ons Vrydag poppekas, maar poppekas sluit aan by hierdie respek.

NAVORSER: Behalwe verantwoordelikheid, wat sou julle sê is nog boublokke van respek?

OUER D: Seker maar kennis om wel te weet wat is nie reg nie.

NAVORSER: Om te verstaan.

OUER D: Ja, hoekom jy dit doen.

OUER D: En net dit is soos dit gedoen word nie. Ons het nog op skool gehad, “omdat ek so sê.” Nee jinne man, ek wil darem ’n rede weet.

NAVORSER: En kinders wil al hoe meer redes weet, hulle redeneer oor alles. So hulle wil weet hoekom so, hoekom so of hoekom nie so nie.

OUER B: Maar omdat die lig rooi is, moet jy stop. Daar is nie . . .

OUER D: Daar is ’n rede!

OUER B: En ek dink gisteraand toe ek in my bed lê, dit is weer ’n abstrakte ding, hoe jy dit vir ’n kind leer nie, maar liefde. Maar liefde vir homself ook, as hy nie lief is vir homself nie en omgee vir homself nie en respek het vir homself nie, dis baie moeilik om dit vir hom te verduidelik in terme van, jy weet, sal jy daarvan hou as iemand so met jou maak?

OUER A: Ek dink nou weer eens aan Kinderhuiskinders, om liefde te beleef, om liefde te ervaar.

OUER B: Ja, ek gebruik weer vir ***** as ’n voorbeeld. Gister toe ek in die klas instap, net voor kortpouse, toe is sy daar besig en van die kinders sit agter en hulle fliets kaarte vir die wiskunde, en sy wil raas, want dit druis weer so, en in plaas van raas, spog sy met hulle en sy sê, kyk net hier tannie, ek het nie eers vir hulle gesê

hulle moet hulle wiskunde gaan doen nie, en sy sê, wag, bring gou hier, ek wil eers vir jou wys hoe slim is my koshuiskinders. En sy vat twee van die koshuiskinders en sy flits vir hulle, en dadelik tel sy daai twee kinders op.

OUER A: Hulle is nog gullable, maar doen dit met 'n graad 7?

OUER G: Ja, reversed psychology.

OUER A: 'n Kind wat te nagekom voel.

NAVORSER: Sjoë, duisende dankies, julle.

OUER D: Weet jy, ons word in 'n generasie groot, wat spesifiek dink dit is ons reg, en die sad daarvan is, ons is besig om nog so 'n generasie groot te maak.